

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ**

**ADRIANA TELES DE SOUZA**

**DO DRAMA AO JOGO: A COMPREENSÃO DE DOCENTES DA  
PEQUENA INFÂNCIA SOBRE O JOGO DRAMÁTICO.**

**CURITIBA  
2013**

**ADRIANA TELES DE SOUZA**

**DO DRAMA AO JOGO: A COMPREENSÃO DE DOCENTES DA  
PEQUENA INFÂNCIA SOBRE O JOGO DRAMÁTICO.**

**CURITIBA  
2013**

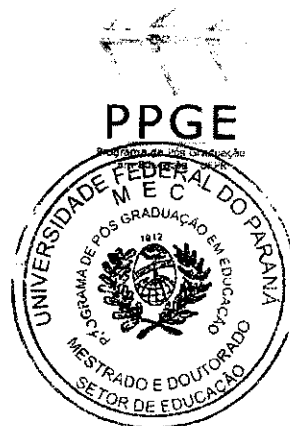
**ADRIANA TELES DE SOUZA**

**DO DRAMA AO JOGO: A COMPREENSÃO DE DOCENTES DA  
PEQUENA INFÂNCIA SOBRE O JOGO DRAMÁTICO.**

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação, Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra Marynelma  
Camargo Garanhani

**CURITIBA  
2013**



## PARECER

Defesa de Dissertação de **ADRIANA TELES DE SOUZA** para obtenção do Título de MESTRA EM EDUCAÇÃO. Os abaixo assinados, DR<sup>a</sup> MARYNELMA CAMARGO GARANHANI, DR. ADJUTO DE EUDES FABRI e DR. JEAN CARLOS GONÇALVES, arguiram, nesta data, a candidata acima citada, a qual apresentou a seguinte Dissertação: **"DO DRAMA AO JOGO: A COMPREENSÃO DE DOCENTES DA PEQUENA INFÂNCIA SOBRE O JOGO DRAMÁTICO"**.

Procedida a arguição, segundo o Protocolo aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que a candidata está apta ao Título de MESTRA EM EDUCAÇÃO, tendo merecido as apreciações abaixo:

BANCA	ASSINATURA	APRECIÇÃO
DR <sup>a</sup> MARYNELMA CAMARGO GARANHANI	<i>Marynelma Camargo Garanhani</i>	APROVADA
DR. ADJUTO DE EUDES FABRI	<i>Adjuto de E. Fabri</i>	APROVADA
DR. JEAN CARLOS GONÇALVES	<i>Jean Carlos Gonçalves</i>	APROVADA

Curitiba, 26 de agosto de 2013.

**Profª Drª Monica Ribeiro da Silva**  
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação

**Profª. Dra. Monica Ribeiro da Silva**  
Coordenadora do Programa de  
Pós-Graduação em Educação  
Matrícula: 125750

## **AGRADECIMENTOS**

Sou grata a todas as pessoas e instituições que de um modo ou de outro contribuíram para que este estudo se realizasse, especialmente:

Ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná em especial as professoras Tânia Stoltz, Odisséia Boaventura, Tânia Braga, aos professores Gilberto de Castro, Geraldo Horn e Jean Carlos Gonçalves, por contribuírem com a minha formação humana e acadêmica.

Aos professores e professoras, alunas e alunos, assim como as direções dos Colégios Estaduais Tancredo de Almeida Neves, Julia Cavassin e Santa Gemma Galgani, pela compreensão e estímulo para a realização deste estudo.

À Prefeitura Municipal de Curitiba – Secretaria Municipal de Educação (SME) em especial ao Departamento de Educação Infantil, por me conceder a autorização para a realização desta pesquisa.

Às docentes Graziela Brizola Hartwig, Luciane Rocha da Silva, Priscila Kozakiewicz, Rosangela Lara do Prado, Débora Macedo Jamielniak, por acreditarem na pesquisa e participarem de modo colaborativo e afetuoso no desenvolvimento deste estudo.

À professora Marynelma Camargo Garanhani a gratidão por ter me conduzido de modo sereno e proporcionado a mim, o trilhar com autonomia e autoria os diversos percursos desta pesquisa, mais que uma orientadora é uma incentivadora na busca de novos olhares para a educação infantil e a formação docente.

À imensa gratidão e a dedicação deste estudo ao meu pai e minha mãe, João e Luiza, a minha irmã e meu irmão, Mariza e Douglas, a pequena

Isabella e ao grande Gabriel sobrinha e sobrinho, amores para vida toda, às amigas e amigos em especial ao Adriano, Henrique, Cássia, Elisangela, Glória e Fabrícia. Estas pessoas me elevam, incentivam e me tornam um ser humano melhor.

## RESUMO

A presente pesquisa buscou analisar, para conhecer a compreensão de **Jogo Dramático** nos dizeres de docentes que atuam na educação infantil. A abordagem teórica foi a Histórico-Cultural e para isso utilizei os estudos de Vygotsky (2009, 2000, 1999, 1995), o Materialismo Histórico Dialético em Elkonin (2009), O **Jogo Dramático** em Slade (1978), Ryngaert (1981, 2009), Courtney (2010), as concepções do jogo como elemento cultural humano em Huizinga (2010). Os procedimentos metodológicos envolveram em um primeiro momento a análise documental e no segundo momento a análise de intervenções pedagógicas, com base nas orientações de Mazzotti e Gewandsznajder, (1998). Para a produção dos dados foi utilizada a técnica de grupos focais, com base nas orientações de Gatti (2012) e, para análise dos dados da pesquisa foi utilizada a proposta metodológica de construção e análise de **Núcleos de Significação** proposta por Aguiar e Ozella (2013) e a sua relação com a questão do pensamento e da linguagem em Vygotsky (2000). Para isso houve a organização e a apresentação da análise em quatro núcleos de significação, com seus respectivos indicadores. Estes núcleos foram submetidos a três dimensões: **realidade, mediação e significações**. Assim, as análises das falas permitiram dimensioná-las do seguinte modo: **análise da realidade, análise da mediação docente, análise de significações**. Houve também o trabalho com a leitura de imagem, identificadas como moderador, por considerar que em um diálogo, tanto a fala, o texto escrito, quanto à imagem são parte integrante de um diálogo. Neste sentido, o **Jogo Dramático** expresso nas falas se insere como um meio concreto de simular situações cotidianas e não somente um recurso usado para dinamizar determinados conteúdos. As significações produzidas em jogo são as representações propostas em jogo. Para tanto, é necessário haver uma formação docente que dialogue com a complexidade desta linguagem teatral. Conclui assim que o **Jogo Dramático** na educação é um modo integral de promover o desenvolvimento infantil, de ampliar as possibilidades de expressão da criança, de gerar novos espaços para se discutir a aprendizagem, a formação docente, os currículos, os modelos de avaliação e de desenvolvimento.

Palavras-chave: Formação docente; docentes da educação infantil; Jogo Dramático;

## ABSTRACT

This study sought to analyze Dramatic Play through the words of teachers working in early childhood education to find out the understanding of **Dramatic Plays**. The theoretical framework was cultural-historical and thus studies of Vygotsky (2009, 2000, 1999, 1995), historical dialectical materialism in Elkonin (2009), **Dramatic Plays** in Slade (1978), Ryngaert (1981, 2009), Courtney (2010), and the concepts of plays as a human-cultural element in Huizinga (2010) were used. The methodological procedures at first involved documentary analysis, and subsequently, the analysis of pedagogical interventions, based on the guidelines of Mazzotti and Gewandszajder, (1998). To produce the data, the technique of focus groups, based on the guidelines of Gatti (2012) was used, and for the analysis of the survey data, the methodology proposed for the construction and analysis of **core of meanings** by Aguiar and Ozella (2013) and its relation to the question of thought and language in Vygotsky (2000) were used. For that the organization and presentation of the analysis in four different cores of meaning with their respective indicators. These nuclei were submitted to three dimensions: **reality, mediation and meanings**. Thus, the analysis of speech enabled the following dimensions: **analysis of reality, analysis of teaching mediation, and analysis of meanings**. There was also work with the reading of images, identified as moderators, considering that in a dialogue speech, written text, as well as, the image are integral parts of a dialogue. In this sense, the **Dramatic Play** expressed in speech takes place as a practical means of simulating everyday situations and not just a feature used to boost certain content. The meanings produced in plays are the representations proposed in the play. Therefore, it is necessary to be a trained teacher that speaks to the complexity of such theatrical language. I have thus concluded that **Dramatic Plays** in education is an integral method of promoting child development, to expand the possibilities of expression of the child, and generate new opportunities to discuss learning, teacher training, syllabi, assessment models and development.

Keywords: teacher training, teachers of early childhood education; Dramatic Plays;



## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – PLANEJAMENTO DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA DE LUCIANE ROCHA DA SILVA. NO CURSO JOGOS DRAMÁTICOS: ENTRE VIVÊNCIAS E PERCEPÇÕES NA EDUCAÇÃO INFANTIL(2010).....	67
QUADRO 2 - PLANEJAMENTO DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA DE PRISCILA APARECIDA KOZAKIEWICZ. NO CURSO JOGOS DRAMÁTICOS: ENTRE VIVÊNCIAS, E PERCEPÇÕES NA EDUCAÇÃO INFANTIL, (2010).....	69
QUADRO 3 - PLANEJAMENTO DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA – DE DEBORA GONÇALVES MACEDO JAMIELNIAK. NO CURSO JOGOS DRAMÁTICOS: ENTRE VIVÊNCIAS, E PERCEPÇÕES NA EDUCAÇÃO INFANTIL, (2010).....	70
QUADRO 4 - PLANEJAMENTO DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA DA DOCENTE GRAZIELA BRIZOLA HARTWIG NO CURSO JOGOS DRAMÁTICOS: ENTRE VIVÊNCIAS, E PERCEPÇÕES NA EDUCAÇÃO INFANTIL, (2010).....	71
QUADRO 5 – PLANEJAMENTO DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA DA DOCENTE ROSANGELA MACHADO LARA DO PRADO NO CURSO JOGOS DRAMÁTICOS: ENTRE VIVÊNCIAS, E PERCEPÇÕES NA EDUCAÇÃO INFANTIL, (2010).....	73
QUADRO 6 - SÍNTESE DA ANÁLISE DOS PLANEJAMENTOS DAS INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS DAS DOCENTES PARTICIPANTES DA PESQUISA: “DO DRAMA AO JOGO: A COMPREENSÃO DE DOCENTES DA PEQUENA INFÂNCIA SOBRE O JOGO DRAMÁTICO”.....	74
QUADRO 7 - O PERFIL DAS DOCENTES PARTICIPANTES DA PESQUISA: “DO DRAMA AO JOGO: A COMPREENSÃO DE DOCENTES DA PEQUENA INFÂNCIA SOBRE O JOGO DRAMÁTICO”...	76
QUADRO 8 – PRÉ-INDICADORES PARA A CONSTITUIÇÃO DOS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO DA PESQUISA “DO JOGO AO DRAMA: A COMPREENSÃO DE DOCENTES DA PEQUENA INFÂNCIA SOBRE O JOGO DRAMÁTICO”.....	86
QUADRO 9 - EXEMPLOS DE FALAS QUE INDICAM A RELAÇÃO DO JOGO DRAMÁTICO COM APRESENTAÇÕES TEATRAIS. IDENTIFICADAS NA PESQUISA “DO JOGO AO DRAMA: A	

COMPREENSÃO DE DOCENTES DA PEQUENA INFÂNCIA SOBRE O JOGO DRAMÁTICO” .....	87
--	----

QUADRO 10 – INDICADORES PARA A CONSTITUIÇÃO DOS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO DA PESQUISA “DO JOGO AO DRAMA: A COMPREENSÃO DE DOCENTES DA PEQUENA INFÂNCIA SOBRE O JOGO DRAMÁTICO.” .....	88
--	----

QUADRO 11 – NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO E INDICADORES DA PESQUISA: “DO JOGO AO DRAMA: A COMPREENSÃO DE DOCENTES DA PEQUENA INFÂNCIA SOBRE O JOGO DRAMÁTICO” .....	89
--	----

## **LISTA DE IMAGENS**

- IMAGEM 1 - MODERADOR – IMAGEM : O JOGO DRAMÁTICO E AS APRESENTAÇÕES TEATRAIS NA ESCOLA..... 95**
- IMAGEM 2 - MODERADOR – IMAGEM: AS DÚVIDAS ENTRE A DIFERENÇA DO JOGO DRAMÁTICO E DO JOGO TEATRAL..... 102**
- IMAGEM 3 - MODERADOR – IMAGEM INDICADORES: TUDO ENCAIXA NO JOGO DRAMÁTICO A MATEMÁTICA, O MOVIMENTO; O JOGO TEM UM FORMATO, UM CAMINHO, A BRINCADEIRA NÃO..... 107**

## **LISTA DE FIGURA**

<b>FIGURA 1 - SELEÇÃO DE PRÁTICAS QUE CARACTERIZAM O JOGO DRAMÁTICO NO CURSO “JOGOS DRAMÁTICOS: ENTRE VIVÊNCIAS, E PERCEPÇÕES NA EDUCAÇÃO INFANTIL DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CURITIBA – PARANÁ, 2010.....</b>	<b>62</b>
--	-----------

## **LISTA DE ANEXOS**

<b>ANEXO 1 - TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA.....</b>	<b>135</b>
<b>ANEXO 2 - CARTA DE APRESENTAÇÃO, INTENÇÃO E OBJETIVO DA PESQUISA.....</b>	<b>136</b>
<b>ANEXO 3 – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA.....</b>	<b>137</b>

## SUMÁRIO

<b>ATO I - OS CAMINHOS DA MINHA FORMAÇÃO E A INTRODUÇÃO DO ESTUDO.....</b>	<b>13</b>
1.1 A problematização do tema da pesquisa: o olhar de dentro e o olhar de fora.....	16
1.2 O lugar do estudo: sua justificativa e objetivo.....	25
<b>ATO II – ENTRE AS TRAMAS DO JOGO E DO DRAMA: UMA REVISÃO DE ESTUDOS.....</b>	<b>32</b>
2.1 Jogo, Drama e Jogo Dramático: a construção do conceito.....	32
2.2 O Jogo Dramático na educação infantil: um recurso docente.....	44
<b>ATO III – OS SUJEITOS DA PESQUISA E OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....</b>	<b>58</b>
3.1 O contexto da pesquisa e a caracterização das docentes participantes.....	58
3.2 O Grupo Focal como instrumento da pesquisa.....	77
3.3 Os Núcleos de Significações como proposta de análise dos dados.....	82
<b>ATO IV – O QUE FALAM AS DOCENTES DA PEQUENA INFÂNCIA SOBRE O JOGO DRAMÁTICO.....</b>	<b>91</b>
4.1 O que é o Jogo Dramático? Em busca de um conceito.....	91
4.2 Quais as regras do Jogo Dramático? Pode ou não pode?.....	97
4.3 Qual o sentido do Jogo Dramático? Para que serve?.....	100
4.4 O que é o Jogo Dramático na educação infantil? Contribuições e ou limitações?.....	105
<b>ATO V – CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES SOBRE A COMPREENSÃO DE DOCENTES DA PEQUENA INFÂNCIA SOBRE O JOGO DRAMÁTICO.....</b>	<b>125</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>131</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>135</b>

## ATO I - OS CAMINHOS DA MINHA FORMAÇÃO E A INTRODUÇÃO DO ESTUDO

*Há um menino, há um moleque, morando sempre no meu coração, toda vez que o adulto balança ele vem pra me dar a mão.* MILTON NASCIMENTO<sup>1</sup>.

Pensar na criança que fui é pensar: como continua em mim? Em mim ainda persiste através das peraltagens, que me fazem escancarar os horizontes, descortinar os lugares que ainda não acessei, e resignificar os já conhecidos. Porque não dizer como na epígrafe, de autoria de Milton Nascimento, porém em mim há uma menina, uma moleca, proprietária dessa casa chamada corpo e, toda vez que um vento forte a balança, a criança está lá, pronta para dar a mão. Ela ainda habita em mim e pensar nela é vasculhar o impossível, percorrer o que não se percorre, pensar no inimaginável, falar o impensável, ouvir as flores, é ver a cor do barulho, é sentir o cheiro do riso. “*Há um passado no meu presente [...]*”<sup>2</sup>. Uma vez que essa criança me fala de coisas que não deixarão de existir, e se nunca deixarão de existir, o meu passado é o meu presente é a minha história, dentro da história do mundo.

Portanto, abro as cortinas dos diferentes caminhos da minha formação que me levaram em 1995, mesmo antes da minha graduação, para as salas de aula de uma instituição de ensino especial na cidade de Curitiba - Paraná. Neste período estava cursando teatro na Academia de Artes Cênicas Cena

---

<sup>1</sup> A música **Bola de Meia , Bola de Gude**, de Milton Nascimento e Fernando Brant foi lançada na década de 70 e regravada por nomes como Flávio Venturini do 14 Bis, os membros do Clube da Esquina (movimento musical mineiro que se desenvolveu no boêmio bairro de Santa Tereza). Esta composição escrita em meio à turbulência dos anos 70, busca a noção de liberdade e retrata o embate as solicitações de uma vida adulta e o que ainda resta da visão de criança e o quanto se faz necessário o diálogo entre o velho e novo.

<sup>2</sup> Nascimento, Milton. Brant, Fernando. Música Bola de Meia, Bola de Gude. Álbum: Banda de Boca – MPB – Pras Crianças, Gravadora: Biscoito Fino, 2009.

Hum<sup>3</sup>, o que me permitiu trabalhar com crianças e adolescentes desta instituição as diversas possibilidades da linguagem teatral.

Neste primeiro palco, chamado sala de aula, reconheci que a minha cultura é o modo como ordeno meu mundo. O mundo que crio para aprender a viver, pertencer, ora me submeto e permaneço, ora penso, reflito, questiono e transgrido o que me apresentaram como crenças, jogos, ritos, linguagens, sejam nos meus gestos, na minha palavra, nas imagens que faço das imagens que recebo, nas cores que me tocam, nos códigos que decodifico, simbolizo e significo, ressignifico.

Verificar que a arte, e mais especificamente o teatro, é uma linguagem, um idioma capaz de dialogar com crianças com necessidades especiais de aprendizagem e esta experiência docente, me fez aprofundar os estudos sobre o teatro. Então, posterior a minha formação em Artes Cênicas (Bacharelado) na Faculdade de Artes do Paraná (FAP), ingressei em 2002 na Fundação Cultural de Curitiba – Regional Pinheirinho - Boa Vista, na orientação de curso de teatro para crianças e, em paralelo, desenvolvi pesquisas e oficinas sobre a linguagem teatral para crianças na Lambrequim Cia de Teatro<sup>4</sup>, juntamente com trabalhos teatrais desenvolvidos para a Prefeitura de Curitiba na Fundação de Ação Social (FAS).

Assim, estes diferentes palcos me fizeram perceber que os meus caminhos culturais são sempre permeados pela arte, então ordeno o mundo ao qual pertenço e o meu mundo interior, segundo a lógica da arte, que me leva a pensar o humano como processo: num dado momento da história estagna, em outro se destrói, se perde, se constrói e se transforma.

No processo de trabalho em cenários diversos, em 2009, fui convidada para ministrar cursos de formação docente na Secretaria Municipal da Educação de Curitiba (SME), com o intuito de desenvolver cursos voltados

---

<sup>3</sup> Primeira escola de teatro da cidade de Curitiba – Paraná. Fundada por George Sada em 1995. O Hum com H no nome da Academia significa humano.

<sup>4</sup> Esta Companhia foi fundada em 1999. Reativada em 2001 por estudantes de Artes Cênicas, Artes Visuais, Música e Arquitetura da Pós-Graduação em Fundamentos do Ensino da Arte da Faculdade de Artes do Paraná, com o intuito de pesquisar o mundo da criança, a dramaturgia contemporânea e a cultura popular tanto no Brasil, quanto em outros países.



para a linguagem teatral: formas animadas, o faz de conta e o **Jogo Dramático**<sup>5</sup>.

No entanto, a diversidade encontrada na formação dos profissionais que participaram dos cursos de formação, e as diferentes respostas apresentadas durante os mesmos, instigaram-me a buscar estudos mais aprofundados a respeito das práticas e a formação com a linguagem teatral, as quais são desenvolvidas para a educação infantil. Para tanto, também foi indispensável investigar o modo como o **Jogo dramático** é tratado nos documentos oficiais para o ensino com a criança pequena. Sendo assim, a necessidade de investigar esta reflexão me levou ao Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR).

Assim, sei que houve um longo caminho percorrido nesta investigação, para entender como o que vi transformou o meu olhar e de que modo isso se deu. Sei que a necessidade de análise do meu olhar sobre o objeto de estudo aqui pesquisado é porque a minha visão não é única no mundo. Também sei que irão existir outros olhares, nos meus olhares, sobre o que vejo, penso, pertenço, nego, afirmo, ou o que ainda vou conhecer.

Neste primeiro ato<sup>6</sup> da minha pesquisa apresento, os trajetos percorridos em minhas experiências com a linguagem teatral em sala de aula e os diálogos estabelecidos na busca em compreender a dimensão dramática do jogo, ou seja, do **Jogo Dramático**. Para tanto, os diálogos se fazem por meio dos estudos sobre o **Jogo Dramático** principalmente na versão francesa em Ryngaert (1981-2009) e na versão inglesa Slade (1978). Também como o **Jogo Dramático** se insere no cenário educacional brasileiro. Para tanto, os diálogos se estendem para as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira e As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Assim como, os estudos sobre formação docente.

No segundo ato da pesquisa abordo o referencial teórico, sobre o conceito de drama, jogo e **Jogo Dramático**. Abordo também a discussão sobre

---

<sup>5</sup> Utilizarei o termo **Jogo Dramático** em negrito e em letra maiúscula, para evidenciá-lo como tema da pesquisa.

<sup>6</sup> Vou escrever os capítulos em atos. Pois, isto exemplifica as cenas vivenciadas durante a minha trajetória, as quais influenciaram diretamente na reflexão deste estudo.

o **Jogo Dramático** como conhecimento para o desenvolvimento da criança. Neste sentido, o referencial teórico tem como base os estudos de Vygotsky, (2009, 2000, 1999, 1995), Elkonin (2009) Ryngaert (2009, 1981), Huizinga (2010) e Courtney (1988).

O terceiro ato da pesquisa trata da descrição dos procedimentos metodológicos da investigação.

O quarto ato é a apresentação da análise dos dados, ou seja, os dados produzidos levam a compreender como as docentes expressam seu entendimento sobre o **Jogo Dramático**.

O quinto ato são as conclusões e considerações decorrentes do estudo realizado.

Esta síntese apresentada pontua alguns dos meus principais caminhos nesta pesquisa. No entanto, não há como não pautar o processo desta investigação em outros autores e autoras, em outros cenários, para que fosse possível realizar a problematização do tema que será apresentado. Pois todos os caminhos e diálogos estabelecidos que ainda sejam citados me conduziram de um modo ou de outro a este estudo. Para isto, apresento a pesquisa intitulada **“Do Drama ao Jogo: a compreensão de docentes da pequena infância sobre o Jogo Dramático”**.

### **1.1 A problematização do tema da pesquisa: o olhar de dentro e o olhar de fora**

Neste primeiro ato da minha pesquisa falarei das cenas que a minha criança encontrou com outras crianças e, neste palco de inúmeras possibilidades, fez-me crer e buscar compreender de um modo mais sistemático, como preservar e ampliar esse tempo tão efêmero e que deixam marcas tão profundas, o tempo da infância. Tanto nas crianças que encontrei na minha infância, quanto às crianças escondidas na minha vida adulta, mostraram-me que viver é um eterno jogo, uma luta contínua, um drama.

Drama este que coloca a criança que fomos e somos na boca de cena<sup>7</sup> e, sem platéia, joga-nos sem limites no exercício da vida.

Fazer de conta, colocar-se no lugar do outro e transgredir o já pensado, lutar pelo que ainda não se conhece e achar solução para o que ainda há de vir. Criar realidades para além das realidades que conhecemos é entrar nos labirintos da imaginação e percorrer tramas, descortinar personagens, andar por cenários desconhecidos, reinventar o corpo, resignificar a voz e solucionar o conflito. Sem este conflito não haveria o jogo nem o drama, para tanto, não haveria o que desde muito cedo a criança pequena desenvolve com maestria: o **Jogo Dramático**.

As inquietações da minha infância nunca cessaram, sempre ecoaram vez ou outra dentro de mim, mesmo nos momentos em que eu teimava em não ouvi-las. Recordar o momento em que os **Jogos Dramáticos** se fizeram presentes em minha vida de criança é lembrar do velho latão de tinta, que ficava no fundo do quintal, eu não deixava por nada no mundo jogarem fora, mesmo que a minha mãe reclamasse e achasse estranho aquele comportamento: *é só uma lata velha...* Que nada era só um olhar mais atento e ele se transformava, em navio de piratas, submarino, caverna, mesa, pista de corrida de formigas, escorregador de tatu bolinhas.

Passava horas projetando nele todas as minhas invenções, dialogando com todas as personagens em que ele se transformava, trazia ali pedaços de troncos, de tecidos que se transformavam em fada, na bruxa da tampinha, no velho do saco, e em quais personagens a imaginação fosse capaz de acessar. Ali também resolvia os conflitos criados para as personagens, que por sua vez também eram meus conflitos, tinha todos os sentimentos através delas, sendo elas as personagens.

Não lembro ao certo quando o velho latão de tinta foi deixando de brincar comigo e eu com ele, mas creio que foi de um modo tranquilo que eu não senti ele se afastar. Penso que foi como a onda quando toca os pés e volta novamente para o mar, para mais uma vez acontecer, quando se permite que os pés estejam ali para recebê-la.

---

<sup>7</sup> Parte frontal do palco no teatro, anterior a ribalta, espaço que separa o palco da platéia.

A imagem do velho latão de tinta nunca me deixou, levei-o para o primeiro dia na escola. Quando me deparei com a tão sonhada escola, tudo era terrivelmente assustador, era tanta criança junta e todas deveriam ficar sentadas, olhando para as explicações da professora que na época era chamada de tia e o ano era 1982.

Particularmente não recordo de uma só palavra, lembro dos choros de algumas crianças, do olhar de pavor de outras, do meu olhar desconfiado e medroso de que iríamos ser deixados ali naquele lugar para sempre, sem direito a se movimentar. Recordo de um som abafado que vinha do meu lado direito, quando olhei era uma menininha que soluçava, eu até então, apesar do susto de todo aquele cenário, ainda não estava chorando. Foi então que comecei a falar, para isso claro eu tinha que falar também com o corpo, porque só as palavras não eram suficientes. O prazer dividido não durou muito: *sentem, quietas!*

Naquele dia aprendi que a escola era muito diferente da minha vida de criança e da vida de todas as crianças que ali estavam. Até a professora em nada se parecia com a imagem que eu tinha das figuras femininas da minha infância: a vó, a mãe, a tia, a madrinha. Ela lembrava sim uma imagem masculina de movimentos simétricos, rígidos, era como um general. Estabelecia-se então um **conflito**<sup>8</sup>, o qual segundo Pallottini (1988), é a **primeira Lei do Drama**. Caso eu não tivesse conhecido tão cedo o velho latão de tinta, certamente não teria condições de resolvê-lo.

As minhas andanças por diferentes cenários me levaram, anos depois, a mesma condição da minha primeira professora: a mesma sala, as mesmas carteiras, o mesmo quadro com giz, os mesmos olhos assustados, a mesma professora, mas não era a mesma professora e também não eram os mesmos olhos de quatorze anos atrás. A professora ali presente, reconhecia o drama já vivido e era consciente que este resulta do confronto de vontades, ideias e

---

<sup>8</sup> Conflito aqui é utilizado como referência ao drama, sendo este a primeira lei dialética ou lei do drama que em sua totalidade são 4 extraídas da lógica dialética de Hegel, e estudada pelo professor, autor e diretor de teatro Augusto Boal (Pallottini, 1988, p.41).

ações. Então recorro à **segunda Lei do Drama**: a **ação dramática** que é “o movimento interior, o devir” (PALLOTTINI, 1988, p. 41).

Percebi então o quanto o jogo socialmente instituído - o jogo de futebol - faz referência aos jogos competitivos e voltados aos meninos. Pois, quando solicitados a jogar, as meninas não se mostraram muito entusiasmadas, pelo fato do jogo remeter aos jogos de bola. Faz-se necessário lançar mão da **terceira Lei Dramática**: a **variação qualitativa** que é “o ponto de mudança para o qual caminha o conflito, em sua intensificação. Chegando a esse ponto de aquecimento máximo, a linha do conflito deve mudar, sofrer uma variação – ou salto – qualitativa” (PALLOTTINI, 1988, p. 41). Sendo assim um novo convite é feito: *Vamos fazer um círculo! Todos sabem como se faz um círculo? Sim!!! (todos).*

Então aqui se institui o **Jogo Dramático**, que segundo Slade (1978, p. 18) “[...] é uma forma de arte por direito próprio; não é uma atividade inventada por alguém, mas sim o comportamento real dos seres humanos”. Haja vista que é um dos modos da criança estar em atividade, ou seja, de pensar, relatar, criar, trabalhar e envolver-se na vida e no mundo. Conforme o mesmo autor os momentos de jogo propiciam situações tão claras que foi necessário surgir uma nova terminologia o **Jogo Dramático**, para distinguir o processo realizado neste jogo e o que se entende por teatro.

Este sempre nos pareceu um bom termo, pois ao pensar em crianças, especialmente nas menores, uma distinção muito cuidadosa deve ser feita entre *drama* no sentido amplo e *teatro* como é entendido pelos adultos. Teatro significa uma ocasião de entretenimento ordenada e uma experiência emocional compartilhada; há atores e públicos, diferenciados. Mas a criança, enquanto ainda ilibada, não sente tal diferenciação, particularmente nos primeiros anos – cada pessoa é tanto ator como auditório (SLADE, 1978, p. 18 – grifo do autor).

Para tanto, no **Jogo Dramático** todos participam do processo, da situação estabelecida, não há necessidade de uma platéia, já que “*todos são fazedores*” (SLADE, 1978, p. 18). Nesse sentido, não tem a separação palco platéia, o espaço é um só: o da luta em grupo, para solucionar um propósito dramático. Pensar em dramático é elucidar o significado da palavra drama.

Esta é a importância da palavra drama no seu sentido original, da palavra grega drao – “eu faço, eu luto” (grifo do autor). No drama, [...] no fazer e no lutar, a criança descobre a vida e a si mesma através de tentativas emocionais e físicas e depois através da prática repetitiva, que é o jogo dramático (SLADE, 1978, p. 18).

Sendo assim, a condição para que aconteça o **Jogo Dramático**, deve estar intimamente ligada ao contexto proposto ou pela própria criança, ou pelo adulto, sem a relação com o teatro, já que este tem uma raiz diversa do drama, apesar de contê-lo no seu processo. **Teatro** é o lugar de onde se vê, portanto, necessita do olhar de fora, ou seja, o olhar de uma platéia. No **Drama** a criança entra em contato com o mundo a sua volta, para isso não é necessário uma platéia, pois trata-se do fazer, da ação da criança.

Para situar historicamente a terminologia **Jogo Dramático** busco sua raiz nas vertentes francesa e inglesa sobre este termo, em especial nos estudos de Ryngaert (2009), o qual fala da terminologia do **Jogo Dramático** e sua relação com as inovações da linguagem teatral. Jacques Copeau (1879 - 1949), citado por Ryngaert (2009, p. 11) *“[...] passa a sistematizar diretrizes para sua formação gradual e progressiva, dando origem a uma verdadeira pedagogia permeada por preocupações de caráter ético”*. Ou seja, Copeau buscou na sua formação artística desenvolver um sistema de jogos por meio de improvisações, o que se assemelha ao processo com as formas dramáticas. Ainda de acordo com Ryngaert, (2009, p. 12) *“Outro nome de relevo para uma análise das origens da prática do jogo dramático é de Charles Dullin (1885–1949), [...] sua busca de uma metodologia que conduza à sinceridade do ator, o leva a preconizar a improvisação teatral como caminho por excelência para que ao aluno descubra seus próprios recursos expressivos”*.

Todo esse percurso teatral desenvolvidos por Copeau e Dullin, servem de início para a sistematização de um trabalho artístico, para além do meio teatral. Porém, foi somente com Léon Chancerel, (1886 -1965) citado por (RYNGAERT, 2009, p.12) *“[...] que se forja o termo jogo dramático na década de 1930”*.

A partir destes estudos e práticas em diferentes campos sociais, o **Jogo Dramático** se institui como um meio de aprendizagem e reflexão do contexto social. Sua disseminação se estabelece por meio da publicação

continua das revistas de teatro intituladas “*Cahiers d’art dramatique* [...] acabou inspirando, no Rio de Janeiro, a criação dos *Cadernos de teatro do Tablado*, coordenado por Maria Clara Machado, importante fonte de formação e reflexão teatral pelo Brasil afora, sobretudo durante os anos de 1960-70” (RYNGAERT, 2009, p. 12).

Sendo assim, o **Jogo Dramático** na sua criação e desenvolvimento tem como princípio a atuação improvisada, a busca pela percepção individual da proposta estabelecida no jogo, dentro de regras precisas, formuladas através de um roteiro prévio. Isto é entender no processo com o jogo a criar suas situações, seus tempos, suas personagens, sem, no entanto, ter que reproduzir o que é feito pela mediação docente.

É portanto dentro desse panorama histórico que a prática do jogo dramático se insere, privilegiando uma atuação improvisada que se contrapõe à simples reprodução de formas teatrais consagradas. Essa perspectiva, inicialmente dirigida para a atuação junto às jovens gerações, estende-se pouco a pouco também aos adultos (RYNGAERT, 2009, p. 13).

Portanto, aqui excursiono o **Jogo Dramático** de apresentação pessoal, o qual consiste no fato de todos estarem em círculo, e há uma sequência de movimento e palavra, ou seja, todos os que jogam, um a um, devem apresentar-se, falar seu nome e usar um gesto corporal. Ao qual o jogador ao lado deve repetir a sequência de quem já se apresentou, inserindo a este a sua apresentação verbal e corporal.

Para um adulto este jogo apresentaria um temor, o medo de errar, mas para a criança é um desafio alegre, solidário, espontâneo, sem preocupação com acertos ou erros, de olhos atentos, a cada respirar, a cada movimento, com olhos de observar, com olhos de ação. Ver a relação tão íntima da criança com o **Jogo Dramático**, fez-me pela primeira vez vê-lo como possibilidade de pesquisa.

Percebi então o que era o **olhar de dentro no Jogo Dramático e o olhar de fora**, até então só vivenciado com profissionais do teatro ou em minhas incursões acadêmicas. O meu olhar de fora então acessou o meu olhar de dentro, quando me deparei com crianças, que traziam em si o espírito

artístico sem serem artistas, estavam ali em prontidão, com olhares entusiasmados, sem perguntas, jogados no jogo: na **ação dramática**<sup>9</sup>.

Então compreendi que a “[...] cada alteração da afetividade humana corresponde uma respiração própria [...]” (ARTAUD, 1993, p.130), complemento ao dizer: um olhar próprio, um gesto, um movimento próprio, um querer próprio, para este olhar que esta dentro, que traz desejos reprimidos, outros expostos, falas internas, roteiros de vida, que por sua vez quando bem mobilizados, quando não cabem mais em si são expulsos para o **olhar de fora**. Isto é o embate contínuo do olhar do outro, para o outro, com o outro. Neste embate de tantos olhares de dentro e de fora, o próprio olhar melhora e, só então volta a ser seu. É preciso ver o ser humano como um **duplo**<sup>10</sup>, ou seja, recorrer aos **recursos adquiridos internamente** para acessar os **recursos externos**, os saberes que se apresentam no jogo da vida.

Para esclarecer o que é duplo pode-se começar por dizer o que ele não é. Não se trata de uma imagem, nem de um reflexo. A peste, por exemplo, não é a imagem do teatro, ela é o teatro. [...] entre o teatro e seu duplo não se estabelece uma relação simplesmente metafórica e verbal, mas uma relação de identidade. [...] Artaud quer juntar a divisão, a contradição, o perigo, a fim de livrar o homem de sua letargia, pelo seu Duplo – que se tornou o princípio da linguagem por correspondência e por signos – ele quer tornar sensível a unidade múltipla da vida. O teatro concebido por Artaud é, portanto, um teatro de ambivalência; nele a ilusão é verdadeira, a destruição construtiva e a desordem ordenada [...] (VIRMAUX, 1990, p. 46).

Ora, se as crianças pequenas conseguem dialogar com seus recursos, que a princípio eu julgava insuficientes para resolver os conflitos expostos no **jogo como drama**, estava eu enganada, não só conseguem solucionar o que é

<sup>9</sup> O movimento interior, como já citado em PALLOTINNI (1988, p. 9 - 41) “A ação é a vontade humana que persegue seus objetivos, consciente do resultado final [...] Movimento este que é consequência do conflito que se intensifica no desenrolar das cenas apresentadas, até a sua resolução. [...] A ação dramática resulta, portanto, do conflito. Este conflito tem seu curso: há o momento, digamos, do seu nascimento, o momento do seu desenvolvimento, o da sua eclosão (ponto crucial) e, depois o da sua resolução”.

<sup>10</sup> Artaud (1993, p. 130), ator e encenador francês que pesquisou o corpo do artista e os movimentos desse corpo no oriente. Para ele o artista é um atleta do coração, escreveu **Um atletismo afetivo** (parte integrante do livro: **Teatro e seu Duplo**. São Paulo: Martins Fontes, 1993), após suas incursões em Bali para estudar o gesto orgânico das dançarinas, ou seja, o corpo precisa sentir a ação, não só reproduzi-la é necessário a tomada de consciência do corpo que atua na representação de um papel e aqui enfatizo a atuação no **Jogo Dramático**.



proposto, mas vão além criando novas situações. Esta primeira cena me leva então a recorrer a Artaud (1993), quando este fala que os mecanismos internos do corpo provocam uma reaparição espontânea da vida:

[...] como uma voz nos corredores infinitos em cujas margens dormem guerreiros. [...] mas, se uma criança de repente grita “olha o lobo” (grifo do autor), esses mesmos guerreiros despertam. [...] seu inconsciente mais sensível e flutuante topou com uma tropa de inimigos. Assim, por meios indiretos, a mentira provocada do teatro cai sobre uma realidade mais temível que a outra e da qual a vida não suspeitara (ARTAUD, 1993, p. 132).

Assim, percebi que os recursos corporais do adulto quando são acionados por meio do jogo, os seus **guerreiros**<sup>11</sup> internos não são despertados, pois permaneceram muito tempo adormecidos, sem que ninguém recorresse a eles durante longo período, ficaram esquecidos, sem ação, função ou porque existir. A partir desta considerações fui lançada para a **segunda cena** deste **primeiro ato**. Busquei outros cenários, os quais me levaram a perceber a atuação do adulto na ação com crianças pequenas<sup>12</sup>, ou na proposição de **situações lúdicas** que entendo como os jogos de faz de conta e brincadeiras cantadas, contação de histórias ou invenções criadas com sons e movimentos.

Mais adiante, comecei a me perceber não só como artista, mas também como professora, e quais eram os recursos afetivos e corporais que a mim pertenciam e que me possibilitam dialogar com outros corpos durante o processo de **Jogo Dramático**. Para tanto, pensar no **jogo** e no **drama** e na junção dos dois é trilhar os caminhos já citados da estrutura do drama com seus **conflitos**, **ação dramática**, a **variação qualitativa** e chegar à junção

---

<sup>11</sup> Guerreiros aqui é usado para relacionar os mecanismos de alerta do inconsciente humano, que são despertados no momento da atividade dramática. Este termo é citado em “Um Atletismo Afetivo – Teatro e seu Duplo”, (ARTAUD, 1993, p. 130).

<sup>12</sup> Utilizarei o termo criança pequena nesta pesquisa, para me referir a educação infantil que hoje no Brasil é de 0 a 5 anos. Isto é “Na atual organização educacional brasileira a educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica, correspondendo à educação de crianças de 0 a 5 anos, sendo o termo creche utilizado para a educação de crianças de 0 a 3 anos e pré-escola para as crianças de 4 a 5 anos” (Nadolny, 2010, p. 13).

desses elementos. Ou seja, a “**interdependência** (grifo meu) *de todos os componentes, à constância da ideia central [...]*” (PALLOTTINI, 1988, p. 42).

A partir dessas andanças artísticas e docentes, tanto atuando com crianças, quanto na formação docente em diferentes instituições. Houve um momento dessa atuação que me levou então ao encontro de um grupo de **docentes** da educação infantil.

Neste estudo dei preferência ao termo docente, por me parecer mais adequado para a pesquisa, tanto quanto ao gênero, como as nomenclaturas. Assim, na Rede Municipal de Ensino de Curitiba, campo de estudo desta pesquisa, utiliza-se os termos professores e educadores conforme a distinção de cargos e salários. Sendo assim, optei por utilizar **docentes** para me referir tanto a uma nomenclatura, quanto a outra.

Utilizarei o termo as docentes para me referir as docentes participantes da pesquisa. Também, por uma questão de gênero, já que se tratam somente de mulheres. Estas docentes da pequena infância<sup>13</sup> fizeram parte do curso de vivências e formação em **Jogos Dramáticos**, que ministrei nesta rede municipal de ensino. Com isso, este o grupo de docentes me fez retornar novamente ao meu primeiro contato com o ensino de crianças, aos pequenos **olhares de fora e de dentro**, da minha consciência como artista e professora. Pois, percebi em alguns docentes uma visível resistência aos jogos propostos e, o contrário também, para alguns docentes foi um encontro de encantamento, de reafirmação das suas práticas, agora reconhecidas pela teoria vivenciada no curso.

Como era difícil, e encantador, trazer para fora e jogar esse drama construído **culturalmente, psicologicamente, antropologicamente, sociologicamente e folcloricamente**. Como era assustador revelar, compartilhar essa criança que adormecida e reprimida se escondia, trêmula dentro de cada docente, que mesmo trabalhando diretamente com crianças

---

<sup>13</sup> O termo pequena infância será utilizado nesta pesquisa, para caracterizar as idades pré-escolares, ou seja, “[...] a escolarização de crianças antes da idade obrigatória cresceu a tal ponto que, nos organismos internacionais, a noção muito ambígua ‘educação escolar’ foi substituída pela expressão mais geral de ‘educação da pequena infância’ [...]” (PLAISANCE, 2004, p. 222 - 223).

nunca tinham percebido que seus corpos podiam se expressar através do **Jogo Dramático**.

Portanto, a complexidade de respostas dadas pelos participantes em relação ao jogo dramático, ora de participação, ora de afastamento, em um curso que poderia levar aos risos, suores, ouvidos, respirações, atuantes em um processo significativo, fez-me trazer o **Jogo Dramático** para a luz dos saberes pesquisados sobre a Formação Docente<sup>14</sup>. Portanto, é necessário pautar a presente pesquisa na seguinte pergunta:

**Qual a compreensão de Jogo Dramático para as docentes que atuam na educação de crianças pequenas?**

## **1.2 O lugar do estudo: sua justificativa e objetivo**

O cenário que hoje se apresenta sobre a função social da infância tem passado por profundas modificações, lançando novos olhares tanto para a condição da infância como processo histórico e cultural, como também, a sua educação. *“Agregam-se a esses fatores a ampliação e consolidação de estudos e pesquisas que têm contribuído para a construção de conhecimentos relativos à educação de crianças desde o nascimento em ambientes coletivos”* (GUIMARÃES e REIS, 2011, p.14).

Atualmente o espaço dado ao ensino de crianças tem como princípio o pleno desenvolvimento de suas capacidades. As experiências firmadas nos programas educacionais para a educação infantil de qualidade são indícios de que os investimentos neste nível de educação promovem a garantia da cidadania, de autonomia e emancipação da criança em todo o seu percurso

---

<sup>14</sup> “ [...] *formação docente refere-se a um processo de apropriação e construção de formas de pensar, sentir, agir, em situações de ensino e de atribuir significados a seus componentes, segundo uma matriz ideológica que se constitui social e historicamente. É um processo complexo que se faz ao longo do desenvolvimento pessoal e profissional do docente [...] ela é fruto de um complexo conjunto de mediações, dentre as quais a formação inicial é apenas uma delas [...]* ” (TARDIF, 2002, p.21). O termo Formação Docente será utilizado em letra maiúscula para enfatizar a sua importância nesta pesquisa.

escolar. *“Nessa direção, avalia-se que as efetivas contribuições desse nível de ensino podem ser garantidas e ampliadas se houver investimento no aperfeiçoamento das práticas dos educadores, além da melhoria nas condições de infra-estrutura das instituições”* (GUIMARÃES e REIS, 2011, p.14).

No entanto, a Formação Docente para a atuação com crianças pequenas, na educação infantil são temas recentes na realidade educacional brasileira. Pois, somente no início da década de 80, houve uma sistematização dos saberes sobre a educação infantil, ou seja, *“[...] Sabe-se que foi unicamente a partir da promulgação da Constituição de 1988 que se garantiu, legalmente, no país, o direito das crianças de zero a seis anos à educação pública e gratuita”* (JAPIASSU, 2007, p. 26). Entretanto, somente após a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) é que a Educação Infantil passa efetivamente a compor a Educação Básica. Com isso, voltou-se o olhar para a formação dos profissionais que atuavam com a criança pequena.

As pesquisas educacionais sobre a criança de zero a seis anos, que inicialmente tinham por finalidade encontrar respostas institucionais concretas para a reconhecida importância da educação infantil, deixaram de problematizar as creches e pré-escolas como co-responsáveis na formação cultural da infância e, hoje voltam-se para o questionamento dos seus modelos de gestão e projetos pedagógicos, problematizando especialmente a formação profissional dos trabalhadores da educação infantil (JAPIASSU, 2007, p. 27).

Apesar dos inúmeros estudos e pesquisas realizadas sobre a educação infantil e a Formação Docente, ainda é necessário enfatizar as lacunas que perduram. Haja vista, que os currículos da formação inicial sejam em nível médio ou as licenciaturas não trazem uma reflexão aprofundada a respeito do que seria o ensino para pequena infância. Sobre este ponto Guimarães e Reis (2011, p. 15) esclarecem:

*[...] Cabe ainda a formação inicial promover a apropriação pelo professor de elementos significativos do conhecimento historicamente construído, de modo a possibilitar-lhe atuar na mediação da curiosidade infantil e da construção pelas crianças de saberes sobre o mundo social, das ciências, das artes, sobre o fantástico e sobre si mesmas. Essa etapa da formação profissional necessita também oportunizar a apropriação pelos professores de diferentes linguagens presentes na expressão artística de modo a possibilitar-lhe atuar como*

mediadores do processo de desenvolvimento da criatividade e da imaginação da criança no emprego dessas linguagens.

Para tanto, o **desenvolvimento profissional docente**<sup>15</sup> é um desafio tanto na formação inicial, quanto na formação continuada. Posto que os programas educacionais apresentam uma estrutura formatada do conhecimento, o que impede muitas vezes a postura docente de se colocar como protagonista da ação educativa. Outro ponto relevante é que *“as artes são contempladas sem a atenção necessária por parte dos responsáveis pela elaboração dos conteúdos programáticos de cursos para a formação de professores alfabetizadores e das propostas curriculares para a educação infantil [...]”* (JAPIASSU, 2001, p. 23).

Ao pensar que a educação infantil e a Formação Docente são discussões recentes na história brasileira, o ensino das artes e mais especificamente do teatro, na educação nacional, só passou obrigatoriamente a fazer parte do currículo da educação fundamental e do ensino médio com a entrada em vigor da lei 5.692, de 1971, cuja nomenclatura instituída naquele momento era a de educação artística para designar as diferentes linguagens das artes: teatro, dança, plásticas e música.

Porém, antes da lei 5.692/71, a LDB – 4.024/61 instituiu-se a disciplina de arte dramática, sem, no entanto, ser obrigatória no currículo escolar. Porém, a oferta desta disciplina em determinadas escolas foi reprimida pelo Golpe Militar de 1964, *“[...] os movimentos renovadores foram interrompidos. O teatro ficou rotulado como perigoso inimigo público e as aulas de arte dramática [...] mesmo na década de 1970, não eram ignoradas pelo regime militar [...]. Em 1968, essas escolas foram “invadidas e fechadas”* (grifo do autor) *e muitos professores aposentados com base no Ato Institucional nº 5 e na Lei de Segurança Nacional [...]”* (JAPIASSU, 2001, p. 63).

Neste sentido, a LDB 5.692/71 colocou a obrigatoriedade do ensino das artes, porém, não se levou em consideração que não haviam profissionais

---

<sup>15</sup> “Desenvolvimento é o processo através do qual os professores [...] revêem, renovam e ampliam, individualmente ou coletivamente, o seu compromisso com os propósitos morais do ensino e adquirem e desenvolvem, de forma crítica [...] o conhecimento, as destrezas e a inteligência emocional, essenciais para uma reflexão, planificação e prática eficazes, em cada uma das fases das suas vidas profissionais” (NADOLNY, 2010, p. 21).

licenciados para atuar com esta nova disciplina, sendo criado anos depois da implantação da lei, os primeiros cursos universitários de educação artística. Estes documentos oficiais enfatizam a condição dada às artes na escolarização. Creio que é importante ressaltar que o ensino das artes foi implantado somente no ensino fundamental e médio, neste momento não se pensou na educação infantil.

Durante muito tempo o que chegava para a educação infantil a respeito das artes eram atividades adaptadas do ensino fundamental, sem levar em consideração as especificidades do ensino para a criança pequena. Com isso, *“Cabe (...) a contribuição única que o teatro pode oferecer à formação do professor da educação infantil (...) reconhecendo-lhe o valor pedagógico e a especificidade estética”* (JAPIASSU, 2001, p. 68).

Pensar que a linguagem teatral na educação infantil ainda dá seus primeiros passos e que para se efetivar necessita ainda de muitas elaborações, pesquisas, reflexões, aprofundamentos a respeito de como a linguagem teatral deve ser entendida e praticada nos diferentes cenários da educação infantil. É também pensar na formação contínua dos profissionais da educação, não somente a formação de quem atua diretamente com a criança, mas também a coordenação, direção e demais funcionários, pois um ambiente escolar se faz com a amplitude dos saberes compartilhados por todas as pessoas envolvidas neste ensino, tendo um mesmo propósito.

O diálogo constante definido em bases sólidas de entendimento gera uma reflexão mais crítica em relação à realidade de atuação. Para tanto, *“Pode-se constatar, por exemplo, [...] O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) recomenda o desenvolvimento de intervenções educacionais com as artes cênicas (circo, dança e teatro) respectivamente nas séries iniciais do ensino fundamental e na educação infantil (Brasil 1997 e 1998)”* (JAPIASSU, 2007, p. 61 - 62).

Porém, ao analisar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) de 2009, observei no item 11 o qual trata das Práticas Pedagógicas para a Educação Infantil, as **interações e brincadeiras** como **eixos norteadores**. No entanto, estes eixos não apresentam como base

nenhuma perspectiva teórica, ou seja, ao que parece às interações podem ocorrer de qualquer modo e as brincadeiras englobam todas as ações das crianças, ou seja, é necessário garantir experiências que:

Promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências, sensoriais, expressivas, corporais que permitam movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos das crianças (BRASIL, 2009, p. 25).

O documento ainda recomenda:

Favoreçam a imersão da criança em diferentes linguagens e o progressivo domínio delas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical (...) (BRASIL, 2009, p. 25).

Em nenhum momento o referido documento norteia os conceitos de interação e brincadeira, ou seja, não especifica qual a abordagem, como se estes englobassem todo o referencial de desenvolvimento da criança, sem a necessidade de especificar o que caracteriza cada um. Parece-me que as referências destinadas às crianças, podem ser definidas de modo amplo, no sentido de não estruturar um documento pontual que aprofunde os conceitos citados nele. Neste sentido, revela a fragilidade de referenciar conceitos em um documento sem direcioná-los para uma melhor interpretação de quem for lê-lo.

Atualmente ainda a formação continuada voltada às formas de expressão citadas nas DCNEI (2009), requer uma sistematização e continuidade para que docentes se apropriem destas linguagens, assim como as coordenações escolares. Pois deve haver o devido cuidado com as práticas pedagógicas destinadas ao desenvolvimento da criança. Também a diretriz não informa o que seria a **expressão dramática**, não a relaciona com o **Jogo Dramático**. Pela cultura desenvolvida nas práticas pedagógicas com a linguagem teatral para a educação infantil, a expressão dramática de um modo geral pode ser caracterizada pelas **apresentações teatrais** e, do modo como foi posto neste documento, só reforça a disseminação desta ideia.

As perspectivas apontadas tanto nas LDBs, PCNs, RCNEI<sup>16</sup> e nas DCNEI demonstram a importância da reflexão do que seria a educação para a pequena infância. No entanto, vivemos em um tempo de urgência de revisões desses documentos. Ora, pensar a criança da década de 90, é diferente de pensar a criança do século XXI. Faz-se necessário novos parâmetros de análise, pois, pensar a criança hoje é averiguar com clareza a importância de seu desenvolvimento em diversas dimensões e linguagens. Neste sentido é necessário observar que tais documentos não abordam o papel do **Jogo Dramático** no desenvolvimento da criança pequena e na **Formação Docente**.

Sendo assim, os saberes proporcionados às crianças pequenas devem estar fundamentados, a partir das pesquisas já realizadas sobre estes saberes selecionados e aplicados na educação infantil. Também é importante proporcionar **Formação Docente** continuada que contemplem o **jogo como forma dramática de aprendizagem**, que possa ampliar o olhar docente sobre suas práticas, para que sejam práticas reflexivas. Promover a formação continuada dos profissionais da pequena infância é averiguar a sua condição como docente em diferentes dimensões: “[...] *empenho pessoal, atuação consciente, reconhecimento e valorização profissional, condições financeiras, oportunidades culturais, diversas vivências corporais, interações com diferentes áreas do conhecimento e formação docente continuada.*” (GARANHANI, 2008, p. 203).

A partir destas considerações busco analisar, para conhecer, a compreensão de **Jogo Dramático** nos dizeres de docentes que atuam na educação infantil da Rede Municipal de Ensino de Curitiba – Paraná.

Para isso, apresento como objetivo da pesquisa: análise da compreensão de **Jogo Dramático** nas falas de docentes que atuam na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Curitiba – Paraná. A escolha por este tema se deu pela necessidade de aprofundar os elementos identificados nas propostas de intervenções pedagógicas das docentes participantes desta pesquisa. Ou seja, as intervenções que mais se aproximaram da ideia de **Jogo Dramático**, trabalhada no Curso de Formação

---

<sup>16</sup> Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Fundamental e os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.



Docente “Jogos Dramáticos: Entre Vivências, Sensações e Percepções na Educação Infantil” da (SME), ministrado por mim, em 2010. Também, por constatar que a Rede Municipal de Educação de Curitiba – Paraná traz em seus programas de Formação Docente a preocupação em fomentar e mobilizar a formação na linguagem teatral. Sendo a SME um cenário de mediação entre a formação docente e a ação da criança.

Entretanto, levei em consideração o fato desta rede de ensino ter promovido a possibilidade de docentes da educação infantil conhecer e vivenciar o **Jogo Dramático** como possibilidade de ação e expressão tanto da criança, quanto das próprias docentes. Percebo que este curso foi disponibilizado e pensado pelo fato de ter em sua coordenadoria na área da linguagem teatral, uma profissional do teatro.

Assim, para a realização desse estudo busco respaldo na teoria Histórico-Cultural e apresento as seguintes questões norteadoras:

- **Qual a abordagem do Jogo Dramático nos documentos produzidos para Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de Curitiba?**
- **Como é abordado o Jogo Dramático na Formação Docente, para a atuação na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Curitiba?**
- **O que as docentes da Educação Infantil desta rede de ensino falam sobre o Jogo Dramático?**

## ATO II: ENTRE AS TRAMAS DO JOGO E DO DRAMA: UMA REVISÃO DE ESTUDOS

*A primeira forma de relação entre imaginação e realidade consiste no fato de que toda obra da imaginação constrói-se sempre de elementos tomados da realidade e presentes na experiência anterior da pessoa [...] ANA LUIZA SMOLKA<sup>17</sup>.*

Este ato aborda no primeiro momento a retomada dos referenciais teóricos sobre os conceitos Jogo, Drama e **Jogo Dramático**. No segundo momento faço uma discussão a respeito do **Jogo Dramático** como conhecimento para ser desenvolvido na educação infantil. Para tanto, recorro aos estudos de Vygotsky (2009, 1999, 1995), Elkonin (2009), Huizinga (2010), Ryngaert (2009,1981) e Courtney (1988).

### 2.1 Jogo, Drama e Jogo Dramático: a construção do conceito

Quando se pensa na palavra jogo, esta nos remete há uma infinidade de imagens, pois o seu sentido não é único, o que leva a identificá-lo e expressá-lo de diferentes modos. Dependendo da cultura em que o jogo está inserido este carrega determinadas peculiaridades, sem, no entanto, se desfazer dos aspectos atemporais aos quais está submetido e os quais o identificam em qualquer lugar do mundo.

Da maneira que concebemos, o jogo é antes de tudo uma atividade, isto é, uma ação humana pautada por uma intenção que se justifica por si mesma, sob o pano de fundo do universo imaginário, balizado por regras. Portanto, se diferencia do exercício na medida em que não

---

<sup>17</sup> Epígrafe retirada da obra: SMOLKA, Ana Luiza. Apresentação e comentários. In: Vygotsky, Lev Semionovich. **Imaginação e Criação na Infância**: ensaio psicológico. São Paulo: Ática, 2009, p. 20.

é uma repetição mecânica, destituída de sentido imaginário e cujo objetivo visa sempre uma finalidade prática e imediata (RETONDAR, 2007, p.11).

Sendo assim, o jogo não está no rol das atividades de sentido utilitário, ou seja, como produto de uma ação humana. Visto que a sua finalidade se encontra em outro patamar o do sentido estético, o da relação entre pares, o da descoberta de sentidos e de novos sentidos para a dimensão humana. Segundo Retondar (2007, p. 91) *“o jogo é produto e produtor de sentidos, pois é espaço simbólico que acolhe a dimensão humana da existência. O fundamento lúdico presente e predominante no mundo do jogo é o que permite a alegria e êxtase sem qualquer sentido de culpa ou de julgamento moral por parte do jogador (...)”*. O jogo ultrapassa a condição de atividade meramente biológica ou psicológica, visto que sua dimensão se caracteriza pela significação da ação.

Para tanto, Retondar (2007) cita Duflo<sup>18</sup> ao abordar a concepção de jogo na perspectiva antropológica e histórica:

a) A primeira apropriação diz respeito à compreensão do jogo dentro do escopo ético-teológico [...]. b). Uma segunda apropriação histórica dentro do pensamento filosófico remete à apropriação do jogo enquanto objeto epistemológico, isto é como componente de uma lógica própria de pensar e de produzir conhecimento sobre a vida e sobre o mundo. c) Numa terceira apropriação histórica do jogo, datada do início do século XVIII em diante, temos a influência da grande obra de Schiller: A Educação Estética do Homem numa série de cartas, que passa a situar o jogo no interior da perspectiva estética e também pedagógica [...] (RETONDAR, 2007, p. 15 - 16).

Neste sentido, pensar o jogo sob estes três olhares é revisitar seus processos como objeto histórico e cultural. Também, o quanto tais perspectivas refletem os processos sócio-históricos<sup>19</sup> que só ocorrem com a inter-relação

---

<sup>18</sup> DUFLO, C. O Jogo: de Pascal a Schiller. Porto Alegre: Artmed, 1990.

<sup>19</sup> “Têm origem nas (são produtos das) condições específicas do desenvolvimento social. Têm sua origem nas formas culturais de organização das sociedades, do seu modo de produzir e interpretar a sua existência. Surgem das relações entre seres humanos e destes com o mundo material” (FABRI, 2008, p. 124).

entre os aspectos culturais, sociais e subjetivos estabelecidos pelo ser humano na vida em sociedade.

Para tanto, as perspectivas que tomo como referência, nesta revisão de estudos trata do jogo como objeto epistemológico e estético<sup>20</sup>. Massa (2002, p. 291) citada por Japiassu (2007, p. 95), argumenta que, “ *O jogo é fato mais antigo que a cultura, pois esta, mesmo em suas definições menos rigorosas, pressupõe sempre a sociedade humana; (...) Em suas formas mais complexas o jogo está saturado de ritmo e de harmonia, que são os mais nobres dons de percepção estética de que o **ser humano** (grifo meu) dispõe*” (HUIZINGA, 2010, p. 3 - 10). A civilização se apropria do jogo, para criar significados a sua existência e, assim, desenvolver a capacidade de se projetar e dar sentido a sua história pessoal, cultural, social, e ampliar com isso a sua própria realidade. Ainda segundo Huizinga (2010, p. 3 – 4) o jogo “*ultrapassa os limites da atividade física ou biológica. É uma função significativa, isto é, encerra um determinado sentido. [...] Todo jogo significa alguma coisa [...]*”.

Ora, o ser humano só cria a partir das escolhas feitas em sociedade, daquilo que agrega sentido e valor a sua existência, portanto, é também pensá-lo **sapiens** (razão), **faber** (produção) e **ludens** (lúdico). Esta inter-relação faz do ser humano um ser dotado de capacidade de transformação da realidade, de produtor de significados, capaz de tomadas de decisões sobre os fatos que se apresentam. Neste sentido, Retondar (2007, p. 18) relata que “*Huizinga identifica quatro características formais do jogo, a saber: a voluntariedade, as regras, a relação espaço-temporal e a evasão da vida real.*” Aqui enfatizo a importância de três características:

1) Voluntariedade: não há como entrar em um jogo sem realmente ter interesse nele, não se pode obrigar alguém a jogar, este deve decidir jogar, ou seja, “*Voluntariedade no jogo significa decisão de iniciar e continuar no jogo, considerando o bem que tal atividade proporciona enquanto prática significativa que atende às necessidades mais imediatas e profundas. Pois, em jogo há*

---

<sup>20</sup> [...]“O termo Estética evoca a concepção grega denominada de *aisthetique* e tem sua origem no verbo grego *aisthesis*, que se refere ao conhecimento sensível, à possibilidade de conhecermos através dos sentidos, das sensações” (JAPIASSU, 2007, p. 95)

*sempre alguma coisa em jogo posta pelo próprio jogador*” (RETONDAR, 2007, p. 19).

- 2) Regras: *“[...] não existe jogo sem regras. O jogo se inscreve como uma ação voluntária e sujeito a regras, pois estas criam a ordem e são expressão da própria ordenação do jogo. [...]”* (RETONDAR, 2007, p. 20). Todo jogo seja ele individual ou coletivo, traz em si regras implícitas e ou explícitas<sup>21</sup> as quais encaminham o processo do jogo até o seu desenlace.
- 3) *“[...] a última característica formal do jogo apresentada por Huizinga é a evasão da vida real, que, em linhas gerais, é a manifestação lúdica do jogador se permitir adentrar o universo imaginário do jogo e momentaneamente viver o faz-de-conta de maneira intensa e total, a ponto de “esquecer”, (grifo do autor) durante o tempo do jogo, todo os seus compromissos sociais”* (RETONDAR, 2007, p.33).

Partindo destas características formais do jogo pode-se considerá-lo como uma atividade delineada por regras, capaz de transportar a vida para além do cotidiano, travestir o ser humano em diferentes personagens, estabelecendo de relações e tudo isso voluntariamente.

Porém, o **Jogo Dramático** traz em si um embate seja individual ou coletivo, a luta interna e externa que caracteriza um conflito, uma **ação dramática**, uma variação. Apesar de já ter colocado anteriormente a ação dramática, retomo aqui para exemplificar o elo entre a ação corporal e o diálogo, *“[...] é atividade que combina movimento físico e diálogo; inclui expectativa, preparação e realização de uma mudança de equilíbrio que é parte de uma série de outras mudanças. O movimento em direção à mudança pode ser gradual, mas o processo deve realmente acontecer”* (PALLOTTINI, 1988, p. 38). Isto é jogo na forma dramática, a criança estabelece um diálogo constante interno, pois, necessita seguir as regras colocadas, ao mesmo tempo deve interagir corporalmente com o grupo. Neste sentido é estabelecido um

---

<sup>21</sup> As regras implícitas se aplicam as regras instituídas há um papel em determinado contexto social. Já as regras explícitas são visíveis em qualquer jogo, estas delimitam o que se pode ou não durante o desenvolvimento de jogo, são expressas antes e ou durante o jogo. *“[...] a liberdade da criança no jogo é marcada pelos limites impostos pelo papel assumido [...]”* (ARCE, 2006, p. 72).

processo de ações as quais constituem um conflito, para a resolução da atividade proposta.

Pensar na estrutura dramática do jogo é remontar a ideia de Vygotsky (2009) sobre o desenvolvimento da vida humana em termos de **drama**<sup>22</sup>, ou seja, “o que é drama? Literalmente, é um episódio comovente e patético em que o cômico se mistura com o trágico. [...]. A vida concreta dos humanos possui uma dimensão dramática. [...] esta vida dramática apresenta todos os caracteres que fazem dela um domínio suscetível de ser estudado cientificamente [...]” (MARIGUELA, 1994, p. 118).

No entanto, o trágico e cômico tem origem diversa historicamente falando, em relação à estrutura do drama, já que os recursos de representação, de ambos, não se enquadram na forma dramática, mas, contudo a estrutura pode ser considerada drama. Já que as ações estabelecidas no diálogo pelas personagens trazem em si tanto o conflito interno humano, quanto o conflito historicamente e culturalmente construído.

O embate cotidiano do ser humano em solucionar os conflitos relacionados à cultura na qual esta submersa, o leva a pensar, refletir e acionar seus mecanismos psíquicos.

O que constitui a dramaticidade humana é o constante conflito que se estabelece entre os impulsos primitivos [...] e os caminhos criados pela cultura para civilizar-nos. A vida humana é dramática na sua concretude, pois inseridos na vida desde o nascimento temos que nos defrontarmos constantemente com a tarefa de nos tornarmos humanos. Isto porque ser humano é uma exigência do processo civilizatório (MARIGUELA, 1994, p.121).

---

<sup>22</sup> Vygotsky analisou a noção de drama “inicialmente ancorada na obra de Shakespeare, se redimensiona para Vygotsky por meio de estudos e interlocuções com muitos outros autores. É afetada pela dialética do senhor e do escravo em Hegel; pelo socius internalizado e pelas funções de comando das palavras em Janet; pelo materialismo histórico e pelas relações sociais em Marx. [...]. Nessa diversidade de problemas e contribuições, Vygotsky mostrou extrema disposição ao diálogo e acolhimento das ideias dos outros, realizando, ao mesmo tempo, um criterioso e incansável trabalho de análise das diferentes posições e argumentações.” (SMOLKA, 2009, p.132). “Também buscou em Politzer a noção de drama, este um crítico “feroz” da psicologia clássica, fundador dos fundamentos da psicologia concreta, ou seja, retira a psicologia do domínio das ciências naturais e, calca na teoria do inconsciente de Freud. Tendo como objeto de estudo a “**dramaticidade da vida humana**” é um método de inspiração dialética onde a prática e a teoria estariam sistematizadas na noção de concreto (grifo do autor)” (MARIGUELA, 1994, p 124).

Com isso, reorganizar conceitos historicamente construídos para uma vida em sociedade, requer mais do que a reprodução de atividades cotidianas, ora, o refletir, o significar, o elaborar e reelaborar as ações é um processo árduo, longo, pois solicita sempre um posicionamento de escolha, ou seja, a geração de um conflito. Assim,

Todo drama se baseia em uma luta, seja tragédia ou farsa, vemos sempre que sua estrutura formal é idêntica: verificamos sempre certos procedimentos, certas leis, certas forças contra as quais luta o herói, e só em função da escolha desses procedimentos distinguimos as diversas modalidades de drama. Se o herói trágico luta no limite das suas forças contra leis absolutas e inquebrantáveis, o herói da comédia costuma lutar contra leis sociais, e o da farsa contra leis fisiológicas [...] (VYGOTSKY, 1999, p. 292).

Ora, os embates que o ser humano trava cotidianamente é tanto luta interna, quanto externa e que uma não exclui a outra, porém são nossos reflexos sociais e culturais. Há uma dimensão dramática tanto na palavra, no pensamento quanto na ação. Pois, a ação em termos de **Jogo Dramático** é o resultado de uma profunda reflexão do discurso interno, pensamento, palavra e linguagem, traduzido para o externo por meio da escolha que se apresenta como ação. Assim sendo, este embate a que me refiro é um modo altamente elaborado de regulação dos mecanismos internos e externos do pensamento humano e um modo altamente qualificado de expressão.

Assim redimensionado, o *drama* adquire outro estatuto: é um modo de organização e funcionamento do psiquismo humano, uma característica da consciência historicamente elaborada. No âmago dessa *consciência dramática*, Vygotsky releva a forma verbal de linguagem, que, como formação histórica, não só possibilitou o trabalho simbólico compartilhado “além da pele”, como propiciou ao **ser humano** (grifo meu) experienciarem na esfera privada as funções, as tensões e as contradições das relações sociais. [...] Uma palavra pode ser considerada uma obra de arte; a arte é o social em nós (grifo do autor) (SMOLKA, 2009, p. 132).

A capacidade humana de simbolização leva a crer que a dimensão da vida historicamente construída, parte das elaborações mentais de cada ser humano, isto é resultado de toda a atividade humana, atividade esta permeada pelo intrincado: vontade individual x determinismo histórico. O que leva a ideia inicial de **drama** cunhada por Vygotsky, na qual a vontade individual entra em conflito constante, com as construções historicamente elaboradas a partir da

atividade humana. O quanto este embate se relaciona com a estrutura dramática evidenciada no **Jogo Dramático**, em que a criança se encontra em “estado de jogo” (RYNGAERT, 2009, p.49), no conflito constante gerado na ação, na procura da solução dramática.

A experiência desse drama em nível pessoal e a consciência desse drama no nível histórico levam Vygotsky a refletir sobre o inevitável determinismo do mundo material, relacionado às determinações históricas resultantes da atividade humana nesse mundo e às possibilidades de construção da vontade, ou determinação, na esfera individual. Sua vida e seu trabalho acabam evidenciando sua tese: a constituição social da personalidade individual e as condições de possibilidades de protagonismo do sujeito, forjado na história das relações sociais (SMOLKA, 2009, p. 132).

No caso do **Jogo Dramático**, o **conflito** ao mesmo tempo impulsiona para solucionar as demandas criadas em jogo, quanto submetem o jogador as regras antes estabelecidas. Por sua vez estas são consensuais já que o não cumprimento delas é a própria saída do jogador da área de jogo. Nisto se encontra a construção histórica de atividade humana e, em consequência, a ideia da vida em termos de drama.

Portanto, ideia de Vygotsky partiu da análise de diferentes estruturas dramáticas sejam elas psicológicas, a estrutura dramática do texto dramático, isto é o texto para teatro, onde as ações das personagens são estabelecidas nos diálogos ou falas. Assim como seus estados de espírito, indicações de tempo e lugar estão marcadas pelo diálogo.

Neste sentido, se caracteriza a **ação dramática**, ou seja, o que foi é e será determinado no processo de atividade, seja com o jogo, na encenação teatral, ou até mesmo nas ações internas do ser humano para solucionar os embates da vida cotidiana. *“Não se deve esquecer que a lei principal da criação infantil consiste em seu valor não no resultado, não no produto da criação, mas no processo. O importante não é o que as crianças criam, o importante é que criam, compõem, exercitam-se na imaginação criativa e na encarnação dessa imaginação”* (SMOLKA, 2009, p. 100 - 101).

Em síntese, a criação feita pela criança passa pelo processo imaginativo e este é melhor desenvolvido se tiver um adulto capacitado para fazer a mediação. Não se evidencia a necessidade de platéia, já que o



propósito de jogo é a **ação dramática**, a solução do **conflito**, o tempo é sempre presente e, neste contexto, há sempre o diálogo, seja interno ou com seus pares. “*Sendo o drama primário, sua época é sempre o presente. O que não indica absolutamente que é estático (...), o decurso do drama é uma seqüência de presentes absolutos. (...) Ele funda seu próprio tempo. O que se torna possível por sua estrutura dialética, baseada por sua vez na relação intersubjetiva*” (SZONDI, 2001, p. 34).

Sendo assim, o drama proposto nesta pesquisa é da época moderna, em que houve uma reformulação da estrutura dramática no período renascentista, sem mais o uso da estrutura grega de teatro. Assim, a estrutura pautada no diálogo, construído na ação presente. Que apesar da complexidade expressa na ideia de Vygotsky em relação ao drama ou a vida em termos de drama, esta implica diretamente na estrutura dramática do jogo, já que no mesmo os papéis/criança/personagem estão interligados no desenrolar da trama apresentada no jogo. Nas decisões a serem tomadas no ato presente, na **submissão** ou **revolta** das condições dadas em jogo. As quais refletem os aspectos históricos do **jogo** e do **drama** como resultado de ações refletidas na cultura em diferentes épocas.

Em geral a noção de ‘drama’ em Vigotski varia entre duas acepções principais: (1) uma mais coloquial, por exemplo: “o desenvolvimento humano como drama (peça teatral) em vários atos”; (2) outro mais específico, destacando numa ação ‘dramática’ dois aspectos: 2.1 um ato de decisão humana sobre a condução de seu destino histórico; 2.2 o choque entre diferentes papéis que cada pessoa vivencia [...]. Estas peculiaridades constituem o caráter (in)tenso e dialeticamente conflituoso de se decidir socialmente por um caminho vital ou outro num dado contexto histórico-cultural – desde mais corriqueiro até aqueles no qual pode estar envolvido uma situação de vida ou morte – ‘ser ou não’ (grifos do autor) (DELARI JUNIOR, 2011, p. 181-197).

Portanto, o conceito **drama**, o qual abordo neste estudo parte da complexidade pesquisada por Vygotsky, seja no campo da literatura ou da psicologia.

A vida humana constitui um drama [...] é incontestável que é dentro do drama que nossa experiência cotidiana começa por nos colocar [...] o lado dramático é aliás o único que nos interessa na vida cotidiana [...] (1977:101). Neste plano humano, que constitui o drama, emerge o problema da significação. Porque nossas experiências são dramáticas

é que procuramos atribuir significações à nossa existência mundana (MARIGUELA, 1994, p. 126).

Após estas incursões sobre a estrutura dramática do **jogo**, e o quanto o **drama** entremeia a vida, e está contido em uma concepção histórica e cultural, que fazem parte da vida humana. Pensar neste percurso do drama é retomar o percurso do **Jogo Dramático** e de como sua origem está marcada pela linguagem teatral, como também a reflexão de como transpô-lo para o contexto da infância. Sendo assim, *“Na origem, eles se caracterizam como uma modalidade de improvisação teatral cercada por regras precisas, baseadas na formulação prévia de um roteiro, seguida pelo ato de jogar”* (RYNGAERT, 2009, p.12). Porém, o processo de desenvolvimento do **Jogo Dramático**, privilegiou na sua prática a capacidade de ir além da simples reprodução, buscar assim a autonomia de quem joga.

O jogo dramático é o lugar de uma cultura que não se elabora nas esferas elevadas da criação artística pura. Ele é o lugar de inscrição de signos e do surgimento de camadas de sentido cujas origens são múltiplas, marcos na vida pessoal e na vida social que alcançam, assim, o simbólico do qual entrevemos diariamente os contornos (RYNGAERT, 2009, p. 241).

Neste aspecto o **jogo** se insere como simbolismo da vida, só se realiza na realidade imediata, ou seja, no aqui e agora, na convocação de quem joga para um mundo sem a preocupação com resultados materiais, mas sim com: o da **significação** e do **sentido**. A conciliação não com os aspectos do mundo, mas com os aspectos interiores da vida. O jogo na forma dramática solicita o tempo todo a presença, assim como o **drama** é constituído na presença, no tempo presente.

No entanto, a terminologia do **jogo** dificulta o estudo científico do mesmo, ou seja, *“na literatura psicológica, há muitas categorias e subdivisões. Fale-se de jogo imaginativo, imaginativo individual ou social, jogo turbulento e desordenado [...], jogo simbólico, [...] jogo de ficção, jogo sociodramático, jogos criativos, jogo de representação de papéis etc.”* (ELKONIN, 2009, p. 10). Porém, para melhor estudar o jogo muitos autores preferiram estudar de modo independente o termo **jogo** e os aspectos englobados a ele.

Neste cenário, Elkonin aborda o jogo como protagonizado, o qual implica ações, conflito seja da própria ação ou do papel desempenhado na ação. Indaga sobre a origem histórica do jogo protagonizado e relaciona o seu surgimento com o momento em que a divisão social do trabalho afasta a criança do processo de produção. A importância que os dados sócio-históricos têm no pensamento marxista contribui para que eles nos proporcionem uma teoria da origem do jogo mais ampla

O que percebo é que a diversidade de terminologias atribuídas ao **Jogo Dramático**, interfere nos aspectos de seu conteúdo. Pois, sinalizam uma concepção histórica, ou seja, traz elementos que são identificados em determinados períodos históricos e também submetido a diferentes correntes de pensamento, as quais se diferenciam no modo como se aplica o jogo com a criança.

Neste sentido, a concepção de **Jogo Dramático**, nesta pesquisa, se apóia nos estudos de Vygotsky, sobre o conceito **mediação** e a **zona de desenvolvimento proximal** (ZDP), como também aos aspectos de criação e as pesquisas de Ryngaert (1981) em relação ao **Jogo Dramático** no meio escolar. Também, utilizo os estudos de Elkonin (2010) sobre o **jogo protagonizado**. Sendo que estas teorias abordam visões mais amplas do desenvolvimento do jogo, isto é para além dos aspectos motores.

Há, sem dúvida, muitos fenômenos distintos a que nos referimos com o termo “jogo”, desde as manipulações de um objeto qualquer por um bebê até os jogos “adultos” como o xadrez ou futebol. Entre uns e outros encontramos, na literatura psicológica, muitas categorias e subdivisões. Fala-se de jogo imaginativo, imaginativo individual ou social, jogo “turbulento e desordenado” (rough-and-tumble), jogo simbólico, jogo cooperativo, jogo de ficção, jogo sociodramático, jogo criativo, jogo de representação de papéis etc. alguns desses termos assinalam diferenças teóricas entre os autores que o utilizam. Por exemplo, a denominação “jogo simbólico” em Piaget englobaria todos os anteriores, quer a criança os realize sozinha quer na companhia de outras crianças, porquanto se postula que a estrutura psicológica que permite todos eles é substancialmente a mesma. Em outros casos, é possível que a preferência por um ou por outro termo dependa mais da língua em que se expressa originalmente o autor e da escolha de termos a critérios de seus tradutores. A obra de Elkonin trata do jogo “protagonizado”, que poderia equivaler, segundo cremos, ao jogo sociodramático de Smilanski (1968) ou Feitelson (1978), ao jogo social Eifferman (1971), ao jogo de ficção de Garvey (1977) ou ao jogo simbólico mais desenvolvido de Piaget (1946) (grifo do autor) (ELKONIN, 2009, p. X).

Tais terminologias em alguns aspectos se equivalem, em outros se aprimoram, que por vez geram determinadas dependências idiomáticas ou de traduções. De certo modo, a análise desses aspectos, pode influenciar no modo como são transpostos os jogos nas práticas com a criança. Pois, a diversidade de conceitos, gera uma dificuldade maior para situar o que é o **Jogo Dramático** e de que modos podem ser trabalhados no meio escolar. Também, a problemática da terminologia traz um outro problema ainda maior, ou seja, a questão do estudo científico do jogo, “*A partir de tradições muito diversas, autores como Schlosberg (1947), Kollarits (1940) e Blonski (1934) propuseram que se prescindisse de tal termo e se estudassem de forma independente os distintos comportamentos por ele englobados*” (ELKONIN, 2009, p. X).

Percebo a partir dos estudos revisados, que mesmo havendo divergências em determinados aspectos da teoria do jogo, quando se trata do **Jogo Dramático**, do jogo projetado e de papéis em Slade (1978), do jogo protagonizado em Elkonin (2009), a ideia de jogo em Smolka (2009) ou o **Jogo Dramático** em Ryngaert (1981), estes concordam que o **Jogo Dramático** é desenvolvimento interno e também externo, que a sua prática não está atrelada a um produto artístico e sim a visão estética do jogar.

A idéia de **Jogo Dramático** como um olhar duplo e que, ao mesmo tempo, desenvolve capacidades externas promove o acesso aos recursos internos da criança, a expressão da sua fala, dos seus gestos, a sua emancipação e autonomia. Em síntese, são fontes de diálogo para esta pesquisa.

Ora, o jogo como elemento histórico e cultural, o dramático como meio também histórico e cultural, trazem em si a percepção lúdica e estética. As quais o ser humano se utiliza para compreender seu cotidiano, ou seja, fazer e refazer tarefas, criar e recriar seus objetos, enfim ampliar os significados da sua vida. No entanto, o uso do **Jogo Dramático** com a criança pequena é um meio de desenvolvimento infantil. Isto é, o jogo não deve e não pode ser visto como produto de uma ação, a ação dramática é o desenrolar da atividade do

jogo, sem a necessidade da apreciação por uma platéia, mas sim da apreciação daquele e somente daquele que joga.

Neste caso, o olhar da criança para a sua ação e o olhar para ação desenvolvida pelas outras crianças. Sendo assim, *“Para avançar na compreensão científica do jogo é importante aumentar a quantidade e a qualidade dos nossos dados sobre os seus diversos aspectos, mas também necessitamos de teorias que nos guiem na obtenção e análise desses mesmos dados”* (ELKONIN, 2009, p. 10).

Para tanto, situar o jogo sob a luz da investigação é remontá-lo em seu processo histórico, relacioná-lo com a questão do trabalho na sociedade e a divisão social do mesmo, que retira a criança do processo de produção e inicia um olhar mais atento para o desenvolvimento infantil. Neste sentido, a teoria de Vygotsky e ElKonin contribuem para um maior aprofundamento do jogo no desenrolar social, cultural e histórico.

A teoria considera como unidade fundamental do jogo o “jogo protagonizado”, característico das crianças do final da idade pré-escolar, jogo social, cooperativo, de reconstituição dos papéis e das interações dos adultos. Anterior a ele haveria um jogo simbólico centrado nos próprios objetos, que se apresenta em certa medida, como continuação do jogo sensório-motor piagetiano. A teoria não reconhece como propriamente jogo esta última categoria, pois a condição essencial para o reconhecimento do lúdico baseia-se na situação de ficção. Extremo oposto, o jogo de regras, a teoria propõe uma mudança na ênfase das regras como tais, que só estavam implícitas no caso do jogo protagonizado, em detrimento do argumento ou “aspecto exterior” do jogo (grifo do autor) (ELKONIN, 2009, p. 12).

Entretanto, o percurso feito pelo jogo passa pelo drama, que se situa em uma estrutura dramática e finda com o **Jogo Dramático**. *“Parece-nos que o verdadeiro curso evolutivo vai dos jogos dramáticos para os esportivos e não o inverso”* (ELKONIN, 2009, p. 19). Neste sentido o jogo é uma atividade proveniente do trabalho, sem no entanto, ter um fim utilitário ou produção de algo diferente da reconstrução das relações sociais. *“(...) O jogo é uma atividade em que se constroem, sem fins utilitários diretos, as relações sociais”* (ELKONIN, 2009, p. 19).

O caminho que o **Jogo Dramático** percorreu entre os estudos sobre o jogo e sua função interna (psicológica) e externa (histórica e cultural),

dramática (conflito interno e externo), percebo que foi pensado e repensado através da infância e também verifico o quanto é negligenciado como conhecimento por excelência na educação da criança pequena.

A teoria Histórico-Cultural desvelou elementos que nos permitem salientar a valorização do jogo nos espaços educacionais infantis, com o intuito de promover desenvolvimento integral da criança, sem contudo, cair no engano de afirmar a defesa de uma proposta de currículo da educação infantil centrada exclusivamente no jogo. A criança no centro das decisões políticas e pedagógicas, e o professor, no seu lugar de diretor do trabalho pedagógico, com a função de organizar as mediações com signos e objetos culturais, são dois outros elementos a serem observados numa avaliação das concepções brasileiras de criança e de professor de crianças pequenas (GUIMARÃES e REIS, 2011, p.151).

Ora, o **Jogo Dramático** como estrutura dramática pressupõe conflito, isto é o confronto de vontades, o movimento interior entre os que estão na **ação dramática**, em um momento presente. Para tanto, aqui se faz necessário buscar os caminhos percorridos pelo **Jogo Dramático** na história recente da humanidade e suas implicações no desenvolvimento da criança. Assim como é abordado nos estudos sobre a formação docentes.

## 2.2 O Jogo Dramático na educação infantil: um recurso docente.

Durante o período da pequena infância, o jogo caracteriza uma das principais atividades da criança, ou seja, é por meio de seus jogos que ela significa o mundo ao seu redor, reproduz ações realizadas pelos adultos. Ora, ela ainda não tem condições de realizar estas ações de modo real, como por exemplo, pilotar um avião. Porém, esta ação pode ser expressa pelo seu corpo, ou pela substituição do objeto avião por outro objeto. Assim, ela realiza simbolicamente a ação. Neste sentido, o **Jogo Dramático** se situa como uma atividade a ser explorada no trabalho pedagógico com a pequena infância.

A atividade da qual falo, em hipótese alguma se refere ao fato de utilizar o **Jogo Dramático** para a assimilação de conteúdos de matemática, por exemplo, ou para auxiliar na compreensão de exercícios de alfabetização. Aqui

ênfatizo o termo atividade como produção humana, como fazer autônomo, caracterizada por construções criativas, por elaborações definidas e encaminhadas no sentido do fazer pedagógico e não como um mero auxílio, para se atingir tal conteúdo em determinada área do conhecimento.

A visão do **Jogo Dramático** como recurso se disseminou nas escolas da pequena infância, unicamente como apoio pedagógico para os conhecimentos a serem assimilados ou momentos de recreação. No entanto, este olhar errôneo sobre o jogo na pequena infância o coloca não como ponto fundamental do desenvolvimento, mas como auxiliar de saberes considerados socialmente como superiores, em detrimento dos demais que incluem as possibilidades lúdicas ou ficcionais. Tais possibilidades são fundamentais no processo de aquisição de saberes por parte da criança do seu mundo interno e externo.

Assim, começo a minha definição de **Jogo Dramático** pelo que ele não é: não se trata de uma atividade para ocupar um espaço ocioso entre uma tarefa escolar ou outra. Não é um mero auxiliar para acalmar as crianças, após atividades mais agitadas. Não se caracteriza como recurso para assimilar conteúdos de outras áreas do conhecimento. Não é apresentação teatral, ou seja, não tem necessidade de ter uma platéia. Não é um processo de ensaios exaustivos em que as crianças são expostas para cumprir um ritual de apresentações. Não é um meio para dramatizar datas comemorativas, eventos escolares ou da comunidade. Não é um meio para expor os sentimentos das crianças. O **Jogo Dramático** é um meio de a criança apropriar-se da sua realidade através das situações ficcionais estabelecidas em jogo e o papel assumido por ela é determinante para a execução da ação em jogo. Também para que compreendam as regras estabelecidas e as compartilhe com os demais.

As observações fizeram-me supor que no jogo das crianças em idade pré-escolar o principal é o papel que assumem. No processo de interpretação do seu papel, a criança transforma suas ações e a atitude diante da realidade. Nasceu assim a hipótese de que a situação fictícia, em que a criança adota o papel de outras pessoas, executa suas ações e estabelece suas relações típicas nas condições lúdicas peculiares, é o que constitui a unidade fundamental do jogo [...]. A essência do jogo infantil consiste na interpretação de algum papel e

descobrimos aqui o que talvez constitua a característica mais interessante do jogo infantil: a transformação dos objetos mais insignificantes e pouco prováveis em verdadeiros seres vivos [...] (ELKONIN, 2009, p. 3).

Portanto, o jogo propicia um recorte da realidade pelo olhar atento da criança, através da **atividade criadora**, ou seja, é *“aquela que se cria algo novo. Pouco importa se o que se cria é algum objeto do mundo externo ou uma construção da mente ou do sentimento, conhecida apenas pela pessoa em que essa construção habita e se manifesta”* (SMOLKA, 2009 p. 11).

O ser humano é ávido em reproduzir o que está a sua volta, este processo inicia na infância, em especial no estar em jogo, envolvido em solucionar os embates conflituosos, que surgem na representação das ações no jogo. A criança pequena necessita simbolizar a atividade adulta por meio de seus jogos, armazenando recursos para os processos futuros de assimilação e compreensão da sua realidade. Segundo Smolka (2009) o comportamento humano esta baseado nas atividades de reconstituição ou reprodutiva.

Está ligado de modo íntimo à memória; sua essência consiste em reproduzir ou repetir meios de conduta anteriormente criados e elaborados ou ressuscitar marcas de impressões precedentes. Quando me lembro da casa onde passei minha infância ou de países distantes que visitei, reproduzo as marcas daquelas impressões que tive na primeira infância ou à época das viagens. Da mesma forma, quando elaboro desenhos de observação, quando escrevo ou faço algo seguindo determinado modelo, reproduzo somente o que existe diante de mim ou o que assimilei e elaborei antes. O comum em todos esses casos é que a minha atividade nada cria de novo e a sua base é a repetição mais ou menos precisa daquilo que já existia (SMOLKA, 2009, p. 11-12).

Para tanto, o **Jogo Dramático** se insere na educação da pequena infância, como um meio eficaz, da passagem das atividades infantis para atividades mais elaboradas da vida adulta. *“Fácil compreender o enorme significado da conservação da experiência anterior para a vida **humana** (grifo meu), o quanto ela facilita sua adaptação ao mundo que o cerca, ao criar e elaborar hábitos permanentes que se repetem em condições iguais”* (SMOLKA, 2009, p. 12).



Assim, o fato da criança assimilar as situações da vida adulta através da significação das experiências anteriores se devem pela mediação<sup>23</sup> docente no processo de aprendizagem da criança. Isto é [...] *a relação do **ser humano** (grifo meu) com o mundo não é uma relação direta, mas, fundamentalmente, uma relação mediada. As funções psicológicas superiores apresentam uma estrutura tal que entre o **ser humano** (grifo meu) e o mundo real existem mediadores, ferramentas auxiliares da atividade humana*” (OLIVEIRA, 1995, p. 27).

Portanto, a criança tem a capacidade de desenvolver as suas funções ou processos psicológicas superiores<sup>24</sup>, por meio dos processos elaborados na infância. “O *ser humano tem a possibilidade de pensar em objetos ausentes, imaginar eventos nunca vividos, planejar ações a serem realizadas em momentos posteriores* (OLIVEIRA, 1995, p. 26). Nesta capacidade superior de imaginar é que entra a intervenção docente, para lembrar a criança que existe o mundo real e o imaginário. Portanto, há um filtro de segurança no ambiente de jogo e com os outros jogadores.

O desenvolvimento cultural da criança apresenta-se, assim, em seu caráter dialético, como um autêntico drama. Neste sentido, o desenvolvimento da criança não é simplesmente um processo espontâneo, linear e natural: é um trabalho de construção do ser humano para o **ser humano** (grifo meu) [...]. Como a criança

---

<sup>23</sup> “Partindo da perspectiva de que Vigotski entende o sujeito como construtor ativo de seus próprios processos psicológicos superiores e que esta estruturação se dá fundamentalmente em situações de interação social, entendemos que o processo de mediação não pode ser colocado (numa perspectiva sócio-histórica) desvinculado da atividade do sujeito. Desta forma não são os mediadores neles mesmos que determinam a gênese do psiquismo, mas todo o processo de mediação enquanto o uso que o sujeito ativamente realiza destes mediadores numa atividade complexa de comunicação e/ou de organização de outra atividade” (FABRI, 2008, p. 99).

<sup>24</sup> Conceito desenvolvido por Vygotsky, “(...) as atividades psicológicas mais sofisticadas são frutos de um processo de desenvolvimento que envolve a interação do organismo individual com o meio físico e social em que vive (OLIVEIRA, 1995, p. 26). Ou seja, “Vygotsky propõe a adoção de um método genético ou evolutivo para o estudo das funções psicológicas superiores (Van der Veer & Valsiner, 1994). As linhas social e cultural do desenvolvimento explicam o aparecimento das funções psicológicas superiores, **(a linguagem, a imaginação, a capacidade de criar e transformar objetos são exemplos de funções superiores)** – (grifo meu). Já a linha natural de desenvolvimento está relacionada às funções inferiores como: sensações, atenção e memória não voluntária, reações emocionais básica e outras. Distinguem-se das superiores por não serem conscientes e serem reguladas pelos estímulos do ambiente. São encontradas no **ser humano** (grifo meu) e em outros seres vivos. A linha natural e a linha social e cultural estão inter-ligadas” (RAMOS, 2010, 173 - 174).

experiencia o drama da vida, pela apropriação das palavras dos outros, pela incorporação de papéis e posições sociais; de como ela trabalha com imagens e pode objetivá-las; de como chega a colocar a vida em palavras; a fazer da vida um romance, uma obra de arte, da escrita uma atividade vital, criadora, que pode afetar a si e aos outros (SMOLKA, 2009, p. 10).

Neste sentido, a mediação por parte do adulto no mundo da criança, é um modo de permitir que ela se aproprie dos saberes do seu cotidiano, os quais sem o auxílio de alguém mais experiente ela não conseguiria. Entretanto, esta mediação por parte do adulto deve levar em consideração o processo de desenvolvimento da criança, pois existem atividades que uma criança de quatro anos consegue desempenhar, já uma criança de um ano não conseguiria.

Vygotsky denomina essa capacidade de realizar tarefas de forma independente de nível de desenvolvimento real. Para ele, o nível de desenvolvimento real da criança caracteriza o desenvolvimento de forma retrospectiva, ou seja, refere-se a etapas já alcançadas, já conquistadas pela criança [...] Vygotsky chama a atenção para o fato de que para compreender adequadamente o desenvolvimento devemos considerar não apenas o nível de desenvolvimento real da criança, mas também se nível de desenvolvimento potencial, isto é, sua capacidade de desempenhar tarefas com a ajuda de adultos ou de companheiros mais capazes. Há tarefas que uma criança não é capaz de realizar sozinha, mas que se torna capaz de realizar se alguém lhe der instruções, fizer uma demonstração, fornecer pistas, ou der assistência durante o processo (OLIVEIRA, 1995, p. 59).

No **Jogo Dramático**, os significados dados durante o processo, só tem sentido para aquele que joga, ou seja, o sentido é produzido na ação, a partir das regras expostas, dos diálogos estabelecidos antes, durante e após o jogo.

A partir da postulação da existência desses dois níveis de desenvolvimento – real e potencial – que Vygotsky define a zona de desenvolvimento proximal como “a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais eficazes”. A zona de desenvolvimento proximal refere-se, assim, ao caminho que o indivíduo vai percorrer para desenvolver funções que estão em processo de amadurecimento e que se tornarão funções consolidadas, estabelecidas no seu nível de desenvolvimento real [...] (OLIVEIRA, 1995, p. 60).

O processo de assimilação do conhecimento humano se institui nas bases históricas e é definido tanto pelo meio social, quanto pelo econômico. Esta compreensão dos saberes como produto cultural de uma determinada sociedade, deve ser compreendido como mediação simbólica dos saberes. Ser capaz de traduzir esta mediação ao mundo da criança é permitir por sua vez que nos seus momentos de ação durante o **Jogo Dramático**, ela seja capaz de reproduzir as relações humanas, vivenciadas no seu cotidiano, dentro e fora do meio escolar.

Para que se integre ao gênero humano a criança necessita da interação com os adultos, que possuem ou têm acesso aos conhecimentos acumulados pela humanidade, ou seja, o contato com estes conhecimentos a tornará membro não só da espécie, mas também do gênero humano. Portanto, é o adulto quem humaniza a criança, e não o inverso (ARCE 2006, p. 67).

Assim, a compreensão da vida em termos de **drama** por parte de quem atua com a pequena infância define tanto a seleção, quanto o pensar na estrutura dramática do jogo, que não o institui como atividade espontânea e sim como produto de seu meio, ou seja,

[...] Nenhuma invenção ou descoberta científica pode emergir antes que aconteçam as condições materiais e psicológicas necessárias para seu surgimento. A criação é um processo de herança histórica em que cada forma que sucede é determinada pelas anteriores (SMOLKA, 2009, p. 42).

Ora, se os processos de humanização se dão por meio da historização da humanidade, não há como ver o conhecimento e os meios para obtê-lo como espontâneo, posto que se os meios de desenvolvimento humano não são dados, estes são construídos socialmente e historicamente.

Sendo assim, a solicitação se faz em termos de consciência coletiva para a elaboração, transformação e criação de novos meios de desenvolvimento humano, nestes termos a atividade educativa é fundamental para a compreensão da aprendizagem como resultado de uma complexa teia de conversações sócio culturais. Para Smolka, (2009, p. 42), *“As classes privilegiadas detêm um percentual incomensuravelmente maior de inventores*

*na área da ciência, da técnica e das artes porque é nessas classes que estão presentes todas as condições necessárias para a criação.”*

Portanto, nenhuma produção humana é isolada dos seus aspectos culturais, não são determinadas individualmente. Pois, trazem em si a complexidade dos aspectos sociais onde estão inseridas e refletem a sua época em termos sociais. Para tanto, Vygotsky (1999) colocava a vida em termos do **drama**, porque a mesma é um embate conflituoso com a realidade. Pois, há uma estrutura dramática que define a compreensão do tempo histórico, social, econômico, os quais marcam profundamente a sociedade humana.

A apropriação do desenvolvimento<sup>25</sup> da infância passa sempre pelos conhecimentos acumulados pela humanidade, isto é envolve uma atividade marcada pelas relações estabelecidas socialmente instituídas em uma dada sociedade, referenciadas pelos fatores históricos, políticos, econômicos e sociais. O **Jogo Dramático** articulado na concepção **histórico-cultural** deve ser analisado como produção lúdica da humanidade que perpassa o conhecimento gerado coletivamente, e estruturado culturalmente, pois não há uma discussão aprofundada sobre esta relação.

Neste sentido, pensar como o **Jogo Dramático** se insere na educação escolar é refletir: como são feitas as mediações para que o jogo aconteça? Quem são as pessoas que mediam este processo? Para tanto é necessário investigar quais são os dizeres docentes em relação ao **Jogo Dramático**, como os docentes fazem os seus registros e, também, desenvolvem suas práticas.

Para tanto, no processo pedagógico com o **Jogo Dramático** é necessário reconhecer os meios pelos quais se pode desenvolvê-lo na educação da criança pequena. Também, repensá-lo, adaptá-lo para o meio no qual esta criança convive e, principalmente, ouvir o que ela traz para o jogo. Pois, a postura docente na ação com a criança é a de se colocar como

---

<sup>25</sup> “O desenvolvimento em Vigotski é analisado como processo revolucionário, envolvendo evolução e involução (avanços e retrocessos), [...] isto exclui a possibilidade de fragmentar a infância em períodos separados ao utilizar um critério unificado para todas as idades [...]” (FABRI, 2008, p. 93).

intérprete do seu tempo, dos tempos apresentados pelas crianças em estado de jogo. Intérprete capaz de perceber os recursos que podem mediar a ação em jogo.

Isto é pensar como os docentes refletem, pesquisam os pressupostos teóricos sobre os conhecimentos selecionados para aplicar com as crianças. Portanto, a interferência docente no trabalho com a pequena infância traduz não só aspectos sociais historicamente construídos, mas também o que se quer mostrar, instruir e, principalmente, como sensibilizar o olhar desta platéia, cada vez mais ávida por respostas prontas, muitas vezes sem o interesse pelos processos mais longos, que demandam um tempo maior, uma maior disposição, como é o caso do trabalho com o **Jogo Dramático**. Partindo deste pressuposto, a mediação docente deveria ser expressa como autoria, ou seja, a pessoa que irá capacitar outra a ser proponente nas suas ações, a ter possibilidade de criar, isto é:

[...] Partindo do pressuposto de que as crianças pequenas aprendem a ser o que são e o que serão quando adultas, e que aprendem por meio da atividade que realizam nas condições concretas em que vivem, como devem atuar a professora e o professor para possibilitar que essas crianças pequenas se formem para ser homens e mulheres ricos de necessidades humanizadoras e prazeres, como afirmava Marx falando do ideal do ser humano? Como formar essas crianças, lembrando Maicovski, para ser gente para brilhar e não para se acostumar a morrer de fome? (MELLO, 2009, p. 165).

A **mediação** estabelecida pelo adulto para traduzir, ampliar e instigar o desenvolvimento da criança pequena é fundamental para sua apreensão da vida cotidiana e, em decorrência, do mundo que a cerca. Por isso, que “*na escola o aprendizado é um resultado desejável, é o próprio objetivo do processo pedagógico privilegiado. O professor tem papel explícito de interferir na zona de desenvolvimento proximal dos alunos, provocando avanços que não ocorreriam espontaneamente*” (OLIVEIRA, 1995, p. 62). A interferência feita pela mediação age diretamente na **zona de desenvolvimento proximal**<sup>26</sup> da criança, ou seja,

---

<sup>26</sup> Conceito desenvolvido por Vygotsky para se referir a capacidade potencial da criança, para realizar algo, “a expressão “*zona de desenvolvimento proximal*” aparece, as vezes, nas traduções para a língua portuguesa, como ‘*zona de desenvolvimento potencial*’. A zona de

*“(...) quando nos referimos ao desenvolvimento de uma criança, o que buscamos compreender é ‘até onde a criança já chegou’, em termos de um percurso que, supomos, será percorrido por ela [...]. Vygotsky chama a atenção para o fato de que para compreender adequadamente o desenvolvimento devemos considerar não apenas o nível de desenvolvimento real da criança, mas também seu nível de desenvolvimento potencial, isto é, sua capacidade de desempenhar tarefas com a ajuda de adultos ou de companheiros mais capazes. Há tarefas que uma criança não é capaz de realizar se alguém não lhe der instruções, fizer uma demonstração, fornecer pistas, ou der assistência durante o processo (OLIVEIRA, 1995, p. 58).*

Neste sentido, se faz necessário a presença do adulto e aqui enfatizo a presença e a participação docente, como meio de fazer a criança chegar ao objetivo instituído, estabelecendo regras no caso, dando instruções de como melhorar ou avançar na atividade. Assim sendo, o docente em sua formação deve refletir o conhecimento como processo histórico.

Buscar formas de ampliar suas vivências e experiências na escola da infância, em encontrar as formas adequadas para possibilitar que crianças pequenas se iniciem na apropriação do conjunto do conhecimento e da cultura humana histórica e socialmente acumulada e em refletir a partir daí sobre a formação de professoras e professores que possam responder ao desafio de conhecer a criança, de articular e dirigir um projeto pedagógico que considere essa nova criança que começamos a conhecer e a ver como capaz – desde que nasce – de aprender de um jeito próprio, diferente do adulto e que se torna ávida por atividades e exigente em relação à sua participação no projeto pedagógico (MELLO, 2009, p. 165).

Ora, conhecer e reconhecer a criança como um ser humano em processo desafia o adulto a conhecer o seu mundo, os processos pelos quais ela assimila este mundo, quais caminhos percorre para apreendê-lo. “[...] O único bom ensino, afirma Vygotsky, é aquele que se adianta ao desenvolvimento” (OLIVEIRA, 1995, p. 62). Pensar em um ambiente escolar é imaginar a troca solidária de saberes, entre os que sabem mais mediando o processo de aprendizagem, pois a criança não tem condições de percorrer sozinha os caminhos que levam ao aprender e apreender a vida a sua volta. Portanto, a mediação pautada nos processos de desenvolvimento da criança,

---

*desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de ‘brotos’ ou ‘flores’ do desenvolvimento, ao invés de frutos de desenvolvimento” (grifo da autora) (OLIVEIRA, 1995, p. 58 - 60).*

e em práticas bem formuladas a partir de pressupostos teóricos, privilegia um ensino de qualidade e a promoção da criança aos saberes produzidos e acumulados pela humanidade,

A concepção de Vygotsky sobre as relações entre desenvolvimento e aprendizado, e particularmente sobre a zona de desenvolvimento proximal, estabelece forte ligação entre o processo de desenvolvimento e a relação do indivíduo com seu ambiente sócio-cultural e com sua situação de organismo que não se desenvolve plenamente sem suporte de outros indivíduos de sua espécie (OLIVEIRA, 1995, p. 61)

Assim, a escola na concepção vygotskyana tem um papel fundamental, já que a aprendizagem mobiliza o desenvolvimento. Porém, isso tudo só é possível se levado em consideração o nível de desenvolvimento da criança, sendo a identificação desse processo fonte de mediação docente, ou seja, os modos e meios de transmissão do conhecimento adequados aos níveis de entendimento da criança, o seu nível potencial. Quando bem estimulados os níveis de potencialidade da criança, esta passa a reformular o que lhe é transmitido como cultura, elaborando outros meios de significação da sua realidade.

A intervenção proposta por Vygotsky não é autoritária, cerceadora e, sim, uma mediação a partir da reconstrução dos aspectos culturais, estabelecidos socialmente. Portanto, o papel docente é o de um maestro condutor que explora o que há de mais valioso em cada um. Mobiliza tanto os recursos reais, quanto os potenciais da sua orquestra, busca assim a harmonia do individual com o coletivo.

É interessante observar que, em situações informais de aprendizado, as crianças costumam utilizar as interações sociais como forma privilegiada de acesso à informação: aprendem regras dos jogos, por exemplo, através dos outros e não como resultado de um empenho estritamente individual na solução de um problema. Qualquer modalidade de interação social, quando integrada num contexto realmente voltado para a promoção do aprendizado e do desenvolvimento, poderia ser utilizada, portanto, de forma produtiva na situação escolar (OLIVEIRA, 1995, p. 64).

O que nos difere do mundo da animalidade é justamente a **imaginação**<sup>27</sup>, ou seja, a capacidade de projetar situações ainda não vivenciadas para além da realidade vivida é colocar-se nas situações ainda não realizadas, experimentar possibilidades, projetar soluções, reinventar ou inventar novos olhares para o que ainda não foi vivido ou, simplesmente, rever o já sabido.

A imaginação, já o notamos, é o traço distintivo do ser humano; através dela este transcende a imediatidade das coisas e projeta o que ainda não existe. Por ela, o amontoado de elementos e estímulos do mundo é organizado numa estrutura significativa, que diz respeito aos valores da existência. A criação da cultura é, conseqüentemente, um ato da imaginação humana. É um **ato de jogar** (grifo meu) com os dados do mundo material para construir uma ordem e um sentindo. (DUARTE JR. 1988, p. 51)

Sendo assim, não há como negar o papel fundamental do jogo na origem das construções humanas, isto é na criação. Pensar no sentindo do lúdico, ou da atividade lúdica para a sociedade atual, é refletir sobre os meios modernos de comunicação. Haja vista que o jogo não se insere nos meios de produção em massa. Ao contrário, produz ações as quais não estão atreladas em termos materiais, suas finalidades estão no desenrolar da ação. No jogo há estruturas que se efetivam ao simplesmente jogar, com uma certa ordem e equilíbrio, nas quais o corpo atua. Quando se criam regras, e as seguem dentro da estrutura do jogo, o ser humano se deixa envolver pela ação prazerosa.

O espírito enquanto competição lúdica, enquanto impulso social, é mais antigo que a cultura, e a própria vida está toda penetrada por ele, como por um verdadeiro fermento. O ritual teve origem no jogo sagrado, a poesia nasceu do jogo e nele se nutriu, a música e a dança eram puro jogo. O saber e a filosofia encontram expressão em palavras e formas derivadas das competições religiosas. As regras das guerras e as convenções da vida aristocrática eram baseadas em

---

<sup>27</sup> Conceito desenvolvido por Vygotsky. Preocupado com a gênese das funções mentais superiores, com a formação histórica dos processos caracteristicamente humanos, Vygotsky busca leis gerais que regem o desenvolvimento, isto é, os princípios que se apresentam como plausíveis para explicá-lo. Podemos dizer que a imaginação se colocava nos seguintes termos: são imagens oriundas das sensações? São elas espelhos da realidade? Tem elas origem na mente? São ilusão, aparência? São invenção, ficção? Quais as relações entre razão e imaginação? Deve a razão controlar a imaginação? Suas tentativas se esboçam na busca de um princípio explicativo que possibilite a compreensão da imaginação como atividade humana [...] elaborada com base na experiência sensível transformada pela própria produção do **ser humano**, (grifo meu) pela possibilidade de significação, pela cultura. (SMOLKA, 2009, p. 19 - 20)



modelos lúdicos. Daí se conclui necessariamente que em faces primitivas a cultura é jogo. [...] ela surge no jogo e enquanto jogo, para nunca mais perder este caráter ( HUIZINGA, 2010 p. 193).

Ora, pensar o jogo e suas incursões na vida humana é ver o ser humano pautar o início de sua existência através do jogo. Este que na sociedade atual se apresenta como um novo paradigma cultural (MAFFESOLI, 2003), pois se descaracterizou em prol da mecanicidade das atividades sociais, em detrimento ao prazer, ao sensível, a intensidade das ações. Tanto o jogo como o sentido dramático traz em si buscas que os unem, *“em ambos, a harmonia dos elementos é significativa em si mesma; em ambos o prazer é derivado do próprio ritmo e harmonia. Em ambos, a imaginação cria um sentido para além da concretude do universo físico, um sentido que exprime valores humanos”* (DUARTE JR, 1988, p. 52).

Em face disso, a estruturação social se efetiva na simbolização, isto é os significados sobre os objetos criados em sociedade imprimem valores estabelecidos culturalmente, com aspectos comuns em determinadas culturas, por exemplo, por meio da simbolização o ser humano resignifica a sua própria realidade, ou seja, substitui uma coisa pela outra.

Para tanto, em jogo se faz necessário pensar na situação, na solução do que se apresenta. Porém, em uma sociedade imediatista, e de linguagens midiáticas, fica difícil crer na estrutura que o jogo propõe, visto como já foi citado que o jogo não traz resultados palpáveis, ele se processa em outra ordem: visão do belo. Assim, se apresenta como um elemento sólido, o como e o onde colocar o olhar do outro com relação a um espaço preciso, se torna uma questão importante. Isto é o lugar que sensibiliza o olhar do outro, não para resultados como ganhar ou perder, mas para sentimentos de contemplação, tanto da sua atuação, quanto da atuação do outro.

Toda a atividade do **ser humano** que tem como resultado a criação de novas imagens e ações, e não reprodução de impressões ou ações anteriores da sua existência, pertence a esse gênero de comportamento criador ou combinatório [...]. Se a atividade do **ser humano** se restringisse à mera reprodução do velho, ele seria um ser voltado somente para o passado, adaptando-se ao futuro apenas na medida em que este reproduzisse aquele. É exatamente a atividade criadora que faz do ser humano um ser que se volta para o futuro,

erigindo-o e modificando o seu presente (grifos meu) (SMOLKA, 2009, p. 13, 14).

Deste modo, o **Jogo Dramático** fala da realidade fantasiada pela criança, da análise do seu mundo, por meio do jogo, ou seja, parte dos significados dados por ela das ações estabelecidas em seu cotidiano. A exclusão das imagens da própria realidade da criança, não a estimula a buscar novos meios de representá-la. Portanto, o **Jogo Dramático** inclui na sua estrutura, a identificação com as imagens do meio de quem dele participa. Neste sentido,

A atividade combinatória da imaginação é extremamente clara. Diante de nós, há uma situação criada pela criança. Todos os elementos dessa situação, é claro, são conhecidos por ela de sua experiência anterior, pois, do contrário, ela nem poderia criá-la [...] É essa capacidade de fazer uma construção de elementos, de combinar o velho de novas maneiras, que constitui a base da criação (SMOLKA, 2009, p. 17).

Sendo assim, o **Jogo Dramático** não se reduz a produção artística, mas se estabelece como formação social, **histórica** e **cultural** da vida humana. Neste caso o **Jogo Dramático** deveria também estar na **formação de docentes da pequena infância**. O jogo na sua estrutura dramática não se estabelece somente na formação de artistas, e seu processo vai além do reduto do teatro, é sem dúvida uma necessidade de apreciação da vida. *“Estando seu conteúdo interno marcado de funções e normas sociais de conduta, o papel determina o caráter e o procedimento das ações da criança no jogo. E o resultado advém de como este realiza o papel assumido”* (ARCE 2006, p. 72).

Pensar no que envolve a dimensão humana, como se referia Vygotsky (1999, p. 9), *“[...] a arte é o social em nós [...] o pensamento se realiza na palavra, forma-se na palavra e no discurso”*. Portanto, verificar que o ser humano quer ser mais do que apenas ele mesmo, isto é a sua busca incessante por criar uma realidade diferente da já instituída socialmente e culturalmente, se faz pela necessidade de encontrar novos significados para as suas ações.

Neste caso o **Jogo Dramático** revela, recria e cria novas realidades para as realidades que conhecemos. Jogar dramaticamente é dar novos significados as coisas que codificamos, é reformular e contextualizar a leitura sobre o mundo. Neste sentido, é necessário pensar na criança e em quem media a ação em jogo, como *fazedores*<sup>28</sup> da ação, atuantes, participantes no tempo presente, capacitados para solucionar a problemática que se apresenta nas situações cunhadas em jogo. Os jogadores/docentes para Ryngaert (1981) não se preocupam em ser como crianças nem parecer como atores, mas em desenvolver um comportamento lucidamente elaborado dentro de uma situação de comunicação. O prazer do jogo no aqui e agora é indispensável à existência do **Jogo Dramático**.

Neste cenário é necessário considerar que muito além de qualquer proposta pedagógica que traga o **Jogo Dramático** para a educação da criança pequena, se faz necessário repensar e refletir se esta proposta é compreendida pelos docentes em formação. Para tanto, a *“formação [...] se faz pelo acesso aos saberes, conceitos e práticas de nossa sociedade que se transforma em ferramentas de trabalho; pelo respeito às condições de aprendizagem que se faz; pela oferta de possibilidades educacionais e, por fim, pela clareza de que o profissional professor é um dos principais responsáveis pela conquista da autonomia pessoal e profissional das nossas crianças [...]”* (GARANHANI, 2008, p. 205).

Assim, considero que uma melhor compreensão dos conceitos e a apropriação devida aos saberes proporcionados aos docentes em suas formações iniciais ou continuadas, promovem a amplitude e o real sentido do **Jogo Dramático** na Formação Docente para a atuação com a pequena infância.

---

<sup>28</sup> Termo utilizado por Ryngaert (2009) para ressaltar a importância da ação no **Jogo Dramático**, e a não necessidade de platéia.

### ATO III - Os sujeitos da pesquisa e os procedimentos metodológicos.

*A verdadeira viagem de descobrimento não consiste em buscar novos caminhos, e sim em ter novos olhos. MARCEL PROUST<sup>29</sup>.*

Neste Ato faço a descrição dos procedimentos metodológicos da pesquisa elaborados a partir das intervenções didáticas decorrentes do curso de **Formação Docente em Jogo Dramático** desenvolvidas com o grupo de docentes da Educação Infantil – RME, participantes deste estudo. Também os dados produzidos no grupo focal das docentes participantes desta pesquisa. Neste processo a leitura dos textos de Gatti (2012, 2009), Mazzotti e Gewandsznajder (1998), Vygotsky (2000, 2004, 2007), Aguiar e Ozella (2013) e Courtney (2010) foram fundamentais para organizar os procedimentos metodológicos e realizar o estudo.

#### 3.1 O contexto da pesquisa e a caracterização das docentes participantes

As docentes participantes deste estudo fizeram parte do primeiro Curso de Formação Docente - **Jogos Dramáticos: Entre Vivências e Percepções** na Educação Infantil promovido pelo do Departamento de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação (SME) de Curitiba - Paraná.

Ministrei este curso, em 2010, para docentes que trabalhavam com crianças de quatro anos de idade nos CMEIs de Curitiba. As participantes

---

<sup>29</sup> Valentin-Louis-Georges-Eugène-Marcel Proust (10 de Julho de 1871 - 18 de Novembro de 1922) foi um intelectual francês, um escritor de romances e ensaios e crítico literário, conhecido sobretudo pela sua obra "Em busca do tempo perdido".

desta pesquisa, entre os noventa e três docentes que participaram do referido curso, apresentaram em suas transposições didáticas, os critérios estabelecidos no curso que residia no fato do **Jogo Dramático** ser uma ação dramática e não uma apresentação teatral.

Para tanto, também a partir do curso em questão surgiram dois procedimentos para o estudo:

1º análise documental das orientações da rede (SME) para entender o conceito de **Jogo Dramático** que as docentes mostraram nas participações e discussões propostas pelo curso.

2º análise da apresentação das intervenções pedagógicas, solicitadas durante o curso.

Neste curso, priorizou-se a prática pedagógica do jogo, na concepção **Histórico-Cultural**, ou seja, o jogo como **atividade**<sup>30</sup> “[...]distanciando-se de uma visão naturalista ou estritamente cognitivista da natureza humana, [...] o potencial gerador e transformador da atividade criadora, que possibilita ao **ser humano** (grifo meu) planejar, projetar e construir suas próprias condições de existência” (SMOLKA, 2009, p. 11). Estas capacidades humanas são bases do materialismo histórico dialético.

Sendo assim, devido ao tempo de desenvolvimento do curso, as questões referentes à compreensão por parte das docentes selecionadas em relação ao conceito de **Jogo Dramático**, o contexto de formação continuada na Educação Infantil da SME de Curitiba e as suas falas, referentes a este processo, ficaram por serem respondidas.

A partir destas indagações busquei compreender a ideia de **Jogo Dramático** expressa nos dizeres das docentes, que atuam na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Curitiba.

---

<sup>30</sup> “O conceito de atividade tem raízes no materialismo histórico-dialético de Karl Marx e está relacionado às bases materiais da existência. Refere-se à atividade especificamente humana, conscientemente orientada, que só se tornou possível no âmbito das relações sociais, e emergiu na história dessas relações; é medida por instrumentos e signos. Vygotsky esteve interessado em investigar a atividade psíquica do **ser humano** (grifo meu) planejar, projetar e construir suas próprias condições” (SMOLKA, 2009, p. 11).

Conforme a concepção de jogo como **atividade**, a criança primeiramente situa-se no mundo pela imitação e a percepção, seja o **espaço do seu corpo** e, posteriormente, no nível das manipulações e interações do **corpo e dos objetos**. Para então, em uma segunda fase, estabelecer a **relação simbólica** com a realidade, ou seja, a relação entre a **expressão** e a **imaginação**. Descrita por Vygotsky (2009) como produção humana inserida nas significações específicas das culturas.

Para tanto, relato o processo do curso de formação que ministrei. O qual envolveu profissionais com formação superior e profissionais com formação em nível médio. Oriundos dos diferentes Núcleos Regionais de Educação<sup>31</sup> da Rede Municipal de Ensino de Curitiba.

Em um primeiro momento do curso foi feita a introdução teórica sobre o conceito de **Jogo Dramático** e, no segundo momento, foi feito o convite para a prática com os jogos. Iniciou-se pelos **Jogos de Imitação**, o qual consiste em imitar a ação proposta pelo outro, em duplas ou em grupo. O motivo pelo qual se estabeleceu este jogo como inicial na formação, refere-se ao fato da criança, iniciar seu processo de expressão com outro pela imitação. Em se tratando de docentes da pequena infância, busquei a sensibilização, ou seja, colocá-las no lugar da criança durante a atividade com o **Jogo Dramático**.

No encontro seguinte foi trabalhado com **Jogos Interativos**, os quais priorizam a interação grupal, sem interferência com objetos, à interação se dá através do corpo, da voz. Por ser este um jogo que requer a proximidade corporal, houve algumas dificuldades por parte das docentes, em relação aos níveis de posicionamento do corpo<sup>32</sup> trabalhados, como o nível baixo/chão (exercícios de solo). Algumas docentes não entendiam porque o exercício

---

<sup>31</sup> “O Núcleo Regional de Educação (NRE) é a unidade organizacional da SME de Curitiba responsável pela operacionalização e controle das atividades descentralizadas da Secretaria. Na SME os 9 Núcleos: Bairro Novo, Boa Vista, Boqueirão, Cajuru, CIC, Matriz, Portão, Pinheirinho e Santa Felicidade reportam-se diretamente à Superintendência Executiva da SME” (NADOLNY, 2010, p. 50).

<sup>32</sup> Em relação à descrição feita nos estudos de movimentos, esta se refere ao posicionamento do corpo expresso em três níveis: alto (posição corporal normal e ponta de pé), médio (posição corporal com os joelhos flexionados) e baixo (posição corporal de cócoras, ou no solo) (LABAN, 1978).

deveria ser neste nível, outras por dificuldades de movimentação do próprio corpo.

O **Jogo Expressivo** e o **Jogo Imaginativo** foram trabalhados no final do curso, pois é um processo que a criança desenvolve após o processo com os jogos de imitação e interação, como se buscava a proximidade com a vivência que a criança faz no seu desenvolvimento. Estes jogos finalizaram o processo do curso.

Após cada série proposta com os jogos, havia a retomada teórica, do que foi exercitado na prática, para haver uma correspondência entre a teoria e a prática. No final de cada encontro era sempre solicitado que se fizesse a transposição didática e adaptações ao repertório próprio de cada criança. No primeiro momento dos encontros era solicitado o relato das práticas com as crianças, o que era mais difícil e o que era mais prazeroso, tanto para as docentes, quanto para as crianças, nos jogos propostos.

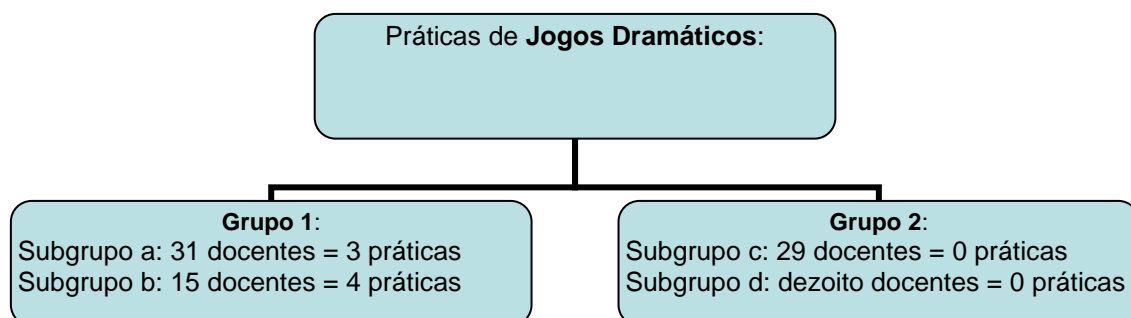
Nesta concepção de estudo, do jogo como **atividade**, busquei nesta primeira etapa da pesquisa, diagnosticar o processo de entendimento sobre o **Jogo Dramático**, na forma de **intervenção pedagógica**, realizada pelas docentes, há ser desenvolvida nas suas unidades escolares, com suas turmas. E, para isto, foi necessária a transposição didática para as suas realidades de atuação, a partir dos **Jogos Dramáticos** trabalhados durante o Curso de Formação.

Assim, as docentes foram orientadas a selecionar os jogos que iriam desenvolver, com a proposta descrita na **ficha de identificação**<sup>33</sup>, elaborada para a atividade didática, e os devidos registros das mesmas, feitos por meio de áudio, vídeo e imagens da intervenção. Após este período houve a análise das propostas desenvolvidas. Com isso, foi possível identificar as transposições didáticas que mais se aproximaram do objetivo proposto durante o curso, ou seja, o **Jogo Dramático** como processo de uma ação dramática e não como ensaio para uma apresentação teatral.

---

<sup>33</sup> Trata-se do planejamento de aula proposto pelas docentes para a realização de uma intervenção pedagógica, com o uso do **Jogo Dramático**, proposto durante o curso de formação, caracterizado como um dos campos de pesquisa. Estes planejamentos estão expostos e comentados na pesquisa.

Identifiquei em cada grupo as propostas coerentes dentro do proposto e as nomeei como Grupo 1. Portanto, utilizei a divisão em turmas, pois esta foi proposta pela Secretaria Municipal de Educação (SME) para a organização do curso. Assim, os participantes do curso foram divididos em um subgrupo “a”, com trinta e um docentes, e subgrupo “b”, com quinze docentes. O Grupo 2 organizou-se no subgrupo “c”, com 29 docentes, e o subgrupo “d”, com 18 docentes. Para melhor compreensão desta organização apresento a figura 1:



**FIGURA 1: SELEÇÃO DE PRÁTICAS QUE CARACTERIZAM O JOGO DRAMÁTICO NO CURSO “JOGOS DRAMÁTICOS: ENTRE VIVÊNCIAS E PERCEPÇÕES NA EDUCAÇÃO INFANTIL DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CURITIBA – PARANÁ (2010). FONTE: A Autora (2013)**

Conforme o que foi solicitado na prática com os **Jogos Dramáticos**, o Grupo 1 apresentou sete práticas, no total, as quais estavam de acordo com as atividades propostas no curso e solicitadas para a intervenção pedagógica. Já o Grupo 2 não apresentou intervenções pedagógicas conforme o solicitado durante o processo de curso.

As docentes selecionadas, para a pesquisa, apresentaram formações em nível superior, isto é, quatro educadoras com formação em pedagogia e uma delas ainda em processo de formação em pedagogia. A seleção ocorreu pela identificação de práticas **significativas**<sup>34</sup>, ou seja,

<sup>34</sup>Utilizarei este termo para me referir ao **sentido** como conceito trabalhado por Vygotsky (OLIVEIRA, 1995, p. 50), ou seja, às intervenções pedagógicas que estavam de acordo com as solicitações feitas durante o curso, as quais são: do subgrupo “a” e do subgrupo “b”. As solicitações eram no sentido de que, o **Jogo Dramático** não é uma apresentação teatral e sim uma ação dramática, na qual não existe platéia, ou seja, todas as crianças e a docente, estão envolvidas no jogo.



O significado propriamente dito refere-se ao sistema de relações objetivas que se formou no processo de desenvolvimento da palavra, consistindo num núcleo relativamente estável de compreensão da palavra, compartilhado por todas as pessoas que a utilizam. O sentido, por sua vez refere-se ao significado da palavra para cada indivíduo, composto por relações que dizem respeito ao contexto de uso da palavra e as vivências afetivas do indivíduo (OLIVEIRA, 1995, p. 50).

Ora, o significado gerado no momento da transposição didática passa pelo sentido dado pelas docentes, da ideia formulada durante o curso sobre o **Jogo Dramático**. O entendimento do que se vivencia é de suma importância na formação docente da pequena infância. Visto que se o sentido não foi assimilado neste caso pelas docentes, a transposição para a prática possibilita equívocos, como confundir o **Jogo Dramático** com apresentações teatrais.

Sendo assim, este primeiro resultado apontou somente sete práticas conforme o objetivo proposto no curso, o que me levou a questionar por que de noventa e três práticas solicitadas, somente sete estavam adequadas? Durante o processo e o resultado das práticas desenvolvidas pelas docentes e pelos docentes durante o curso, ocorreu-me então investigar se a compreensão do conceito de **Jogo Dramático** foi determinante para o resultado de práticas que se aproximaram das orientações propostas.

Para tanto, a **intencionalidade, o significado e o sentido** definem o espaço que o **Jogo Dramático** tem no ambiente escolar, o que muitas vezes é confundido com competição e apresentações teatrais, isto é “[...] *o sentido é muito mais amplo que o significado, pois o primeiro constitui a articulação dos eventos psicológicos que o sujeito produz ante uma realidade*” (AGUIAR e OZELLA, 2013, p. 304).

Para melhor compreender o contexto de formação em que as docentes selecionadas desenvolveram suas intervenções pedagógicas, utilizei como primeiro procedimento a análise documental das orientações da referida rede municipal (RME). “*Considera-se como documento qualquer registro escrito que possa ser usado como fonte de informação*” (MAZZOTTI e GEWANDSZNAJDER, 1998, p. 169).

Sendo assim, fiz a leitura e análise dos seguintes documentos:

- a) Caderno Pedagógico – Educação Infantil – Arte – Área de Formação Humana Linguagem Visual e Teatral (CURITIBA, 2011). Este documento nomeiei como Caderno Pedagógico Linguagem Visual e Teatral.
- b) Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASÍLIA, 2009).
- c) Apostila sobre a Linguagem Teatral (CURITIBA, s/d)<sup>35</sup>.

O objetivo para tal análise foi buscar nestes documentos informações relevantes que pudessem responder como o **Jogo Dramático** está posto em tais documentos. A partir da análise dos documentos foi possível identificar a referência que orienta a prática com o **Jogo Dramático** na rede de ensino municipal, como é o caso da Apostila de Teatro (CURITIBA, s/d), a qual traz um resumo da localização da linguagem teatral em períodos históricos: Teatro Grego, Teatro Elisabetano, a *Commedia Dell'Arte* e as personagens desse gênero teatral, também aborda os elementos do teatro como: texto, iluminação, caracterização, cenário, personagem, entre outros. Situa, sucintamente, o contexto histórico do teatro e faz a referência ao **Jogo Dramático**. No entanto, não deixa claro se no **Jogo Dramático** há uma platéia ou não, como nos mostra o trecho a seguir:

Na educação infantil os jogos dramáticos são base para o trabalho com a linguagem teatral.

- Imitativos, interativos, expressivos e imaginativos;
- Jogos simbólicos ou de faz de conta;
- Jogo projetado (formas animadas);
- Jogos imitativos: desenvolvem repertório gestual.
- Jogos interativos: tem como objetivo integrar e organizar o grupo.
- Jogos expressivos: trabalham com a expressão corporal (**sem a necessidade de imitar e sim propor que a criança expresse o que sabe sobre o que lhe for solicitado** (grifo meu).
- Jogos imaginativos: trabalham com situações que aguçam o uso da imagem mental (CURITIBA, s/d, p. 7).

Já no Caderno Pedagógico – Educação Infantil – Arte – Área de Formação Humana Linguagem Visual e Teatral (CURITIBA, 2011). Há uma

---

<sup>35</sup> Tal documento me foi apresentado sem a devida referência, ao que me consta trata-se de uma síntese sobre a linguagem teatral, ou seja, um modo pontual de familiarização com esta linguagem. Segundo o relato das docentes, este material foi disponibilizado nos CMEIs pela Secretaria Municipal de Educação.

evidência em relação à preocupação do processo com a linguagem teatral não ser vista como produto,

[...] É comum observar que a linguagem dramática, muitas vezes visa apenas a uma apresentação por parte das crianças, sendo assim utilizada como recurso para ilustrar datas e eventos comemorativos. [...] Será que essas práticas não giram em torno apenas do produto? [...] Entre outras questões, é fundamental que partam das crianças o desejo, o interesse e o sentimento de necessidade de exposição em uma situação dramática. A linguagem dramática, como processo, tem grande importância no ato educativo (CURITIBA, 2011, p. 90 - 91).

O presente documento traz críticas em relação aos espaços educativos que priorizam o processo da ação dramática, no formato de ensaios e apresentações, com o intuito de oferecer as mães e pais um produto do que foi desenvolvido em sala de aula com a criança. Também, trata do cuidado com o desenvolvimento de propostas de apresentação teatral com as crianças maiores, que deve ter o foco sempre na criança e não no resultado final.

Porém, ao analisar as orientações expressas neste documento, há contradições, em relação ao fato da apresentação teatral no **Jogo Dramático**. Pois, quando se refere à **linguagem teatral**, como recurso para eventos escolares, o documento critica o uso desta linguagem em apresentações. No entanto, quando fala de **situação dramática**, cita a importância do protagonismo infantil em relação a querer se apresentar ou não em uma situação lúdica.

Assim, percebo que o uso de determinados termos não são devidamente traduzidos nas formações docentes, ou seja, uma docente da pequena infância que se depara com o exemplo que dei acima, não ficaria claro a ela, se o **Jogo Dramático** pode ser apresentado para uma platéia ou não. No entanto, o item que trata sobre as linguagens artísticas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASÍLIA, 2009), referencia a importância do conhecimento por parte dos docentes em relação às linguagens artísticas:

As propostas curriculares da Educação Infantil devem garantir que as crianças tenham experiências variadas com as diversas linguagens, reconhecendo que o mundo no qual estão inseridas, por força da

própria cultura, é amplamente marcado por imagens, sons, falas e escritas. Nesse processo, é preciso valorizar o lúdico, as brincadeiras e as culturas infantis. As experiências promotoras de aprendizagem e consequente desenvolvimento das crianças devem ser propiciadas em uma frequência regular e serem, ao mesmo tempo, imprevistas, abertas a surpresas e a novas descobertas. Elas visam a criação e a comunicação por meio de diferentes formas de expressão, tais como imagens, canções e música, teatro, dança e movimento, assim como a língua escrita e falada, sem esquecer da língua de sinais, que pode ser aprendida por todas as crianças e não apenas pelas crianças surdas (BRASÍLIA, 2009, p. 15).

Contudo se o entendimento do **Jogo Dramático** como processo, e não como apresentação, não for compreendido pelas docentes que tem acesso aos documentos que tratam sobre isso, as práticas continuarão sendo reprodutoras de um modelo instituído nas escolas da pequena infância e ainda no Brasil, perdura a ideia de que todo o trabalho pedagógico, envolvendo a linguagem teatral, deve resultar em apresentação.

Sendo assim, apresento as análises dos registros da proposta de cada docente, em relação à intervenção pedagógica solicitada no curso, no intuito de compreender como estas desenvolveram suas práticas. Importante dizer que as docentes, deste estudo, solicitaram que seus trabalhos fossem nominados, portanto, não utilizarei pseudônimo para identificá-las (ANEXO 1). Para estas docentes, a participação e exposição de suas práticas nesta pesquisa é um fator de validação de seus trabalhos, saberes e planejamentos pedagógicos.

As fichas de identificação contêm originalmente os registros fotográficos da atividade desenvolvida com as crianças. No entanto, não mostrarei estes registros, por não ter autorização das imagens. Neste estudo, apresento apenas as fichas de identificação (planejamentos para a intervenção pedagógica). Sendo que foram colocados como as docentes os construíram e apresentaram.

Para iniciar, utilizo o Quadro 1 para mostrar a intervenção pedagógica de Luciane Rocha da Silva, a primeira ficha analisada no estudo.

**JOGOS DRAMÁTICOS: ENTRE VIVÊNCIAS, SENSações E PERCEPÇÕES NA EDUCAÇÃO INFANTIL.**

Intervenção Pedagógica – Horas à distância

**• Identificação:**

Luciane Rocha da Silva

**Formação:** educadora**Unidade de trabalho:** CMEI CAXIMBA**NRE:** Pinheirinho**Turno:** tarde**• Título:** gatos e ratos/ imitando os animais**Objetivos:** integrar e organizar o grupo.

Criar diferentes expressões corporais na construção de personagens.

**Intervenção: gatos e ratos**

O professor/educador explicará para as crianças como será feita a brincadeira, cada criança terá um rabo (bexiga) e cada uma tentará pegar o rabo do colega, mas deverá também proteger seu rabo. Ao final da brincadeira as crianças que pegaram mais rabos(bexiga) distribuirão as bexigas pra todos os colegas.

**QUADRO 1: PLANEJAMENTO DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA DE LUCIANE ROCHA DA SILVA NO CURSO JOGOS DRAMÁTICOS: ENTRE VIVÊNCIAS, E PERCEPÇÕES NA EDUCAÇÃO INFANTIL (2010)**

**FONTE:** Arquivo da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba - Paraná (CURITIBA, 2010).

Nesta intervenção pedagógica<sup>36</sup>, a docente priorizou o jogo de imitação e usou o objeto (a bexiga) para significar a relação da criança com o seu corpo e o corpo do outro. Para isso utilizou a substituição de um signo pré-existente, no caso o elemento rabo, por outro: a bexiga, que prontamente as crianças interpretaram como sendo o rabo do gato e do rato.

Percebe-se que não houve platéia, que era o objetivo solicitado para as intervenções. Ressalto que nesta intervenção a docente também fez os registros por meio de áudio, o qual tive acesso e pude analisá-lo. Assim, reflete a interação das crianças entre elas e com a docente. No áudio a docente pontuava a ação dramática por meio da contação de história, na qual localizava as ações das personagens, assim como o cenário em que elas estavam. A cada animal apresentado na história, as crianças prontamente reproduziam seus sons, como o leão, o gato, cachorro. No caso do jacaré, as crianças não conseguiram reproduzir o som, mas emitiram algumas sonoridades, da girafa,

<sup>36</sup> O termo intervenção pedagógica citado nesta pesquisa, refere-se à elaboração e aplicação do **Jogo Dramático** realizado pelas docentes participantes.

do macaco, do sapo. Estes animais foram solicitados por uma das crianças. Tais animais surgiram no desenrolar da história contada pela docente.

O interessante no áudio é que a docente utilizou a exploração de uma **partitura vocal**<sup>37</sup> (QUINTEIRO, 1989). Neste caso mesmo que eu transcrevesse as falas, não haveria como identificar esta partitura a qual me refiro, já que a mesma só é possível identificar oralmente e não na escrita. Porém, não havia um texto escrito, mas ela o fez na contação. Direcionou as personagens por meio de pausas e intenções para que as crianças pudessem explorar os sons emitidos pelos animais da história que estava sendo contada. Também, transpôs para o contexto do CMEI o jogo de imitação proposto, solicitou ao final do jogo para que os animaizinhos explorados na história contada pela docente sobre os animais adormecessem e logo depois, acordassem, para aproveitarem o lindo dia lá fora.

Durante a intervenção, a docente desenvolveu o jogo imitativo de gato/rato, este jogo também se caracteriza como um jogo de interação, já que as crianças devem pegar o rabo (bexiga) do outro. Porém, a intencionalidade dada pela docente direcionou as crianças para a imitação, pois ela fez uma ambientação do espaço de jogo, através da história dos bichos da floresta, na qual as crianças precisavam imitar seus sons e movimentos corporais.

Sendo assim, a partir do relato registrado é possível perceber que o **Jogo Dramático** se fez sem a necessidade de uma platéia, todos eram jogadores dramáticos, e esta disposição da docente foi um fator mobilizador para o processo de jogo. Enfim, havia uma intencionalidade, sabia qual era o seu objeto de jogo, preparou-se para a ação dramática, preparou o seu corpo.

A seguir apresento o Quadro 2 que mostra a intervenção pedagógica da docente Priscila Aparecida Kozakiewicz (segunda ficha de identificação analisada), a qual trabalhou com jogos expressivos e imitativos.

---

<sup>37</sup> No trabalho de interpretação de uma atriz ou ator, estes se utilizam de uma marcação do texto a ser estudado, (QUINTEIRO, 1989), ou seja, pontuam as falas da personagem por meio de determinados símbolos, como por exemplo // significa pausa longa durante uma fala, / pausa curta, ↑ flecha para cima intensificar o volume de voz → flecha apontando para a direita, ou seja, uso de velocidade vocal. Utilizei estes sinais para exemplificar a partitura vocal e porque, utilizo-os nos meus trabalhos de leitura dramática. Porém, pode-se marcar o texto ou a leitura com outros símbolos, não é uma regra fixa.

### JOGOS DRAMATICOS: ENTRE VIVÊNCIAS, SENSações E PERCEPções NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Intervenção Pedagógica – Horas à distância

• Identificação:

Nome completo: Priscila Aparecida Kozakiewicz  
Formação: Ensino médio completo/pedagogia  
Unidade de trabalho: Centro de Educação Infantil Yvone Pimentel  
NRE: Novo Mundo  
Turno: Diurno

• Título: Jogo das Expressões

• Objetivo (os): Brincar com imitações gestos e expressões

• Intervenção:

Com o auxílio de um dado com mãos e pés (desenhados) e os pés e mão em Eva de circuito, colocaremos comandos sob as peças (faça uma cara feliz, você está triste, está bravo, tímido, nervoso...) e espalharemos pela sala.

A criança jogará o dado e pegará a peça correspondente, com o auxílio do professor.

#### QUADRO 2: PLANEJAMENTO DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA DE PRISCILA APARECIDA KOZAKIEWICZ. NO CURSO JOGOS DRAMÁTICOS: ENTRE VIVÊNCIAS E PERCEPções NA EDUCAÇÃO INFANTIL (2010)

FONTE: Arquivo da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba Paraná (CURITIBA, 2010).

O que observei, nesta intervenção pedagógica, foi o trabalho com as crianças a respeito do uso das regras explícitas, conforme as ideias Vygotsky (2009). As crianças se relacionam com regras já propostas, perceptíveis em um dado contexto social. Já no caso do **Jogo Dramático** estabelecido pela docente Priscila, as regras foram determinadas pelos objetos apresentados às crianças, como a caixa de papelão com o significado de dado, desenhado nela mãos e pés, assim como as peças de circuito, com indicações de expressões, como alegre, triste, tímido, entre outras. Estas regras foram combinadas antes do processo de jogo e durante o jogo.

Neste caso, a docente Priscila usou recursos externos ao corpo da criança como a caixa de papelão, as peças de circuito, que a meu ver mobilizam a curiosidade e a ação dramática das crianças. Tais recursos estavam registrados no material fotográfico, apresentado pela docente. Assim, apesar de no jogo haver regras explícitas, havia também o imprevisível, pois,

ao jogar o dado a criança, segundo relato da docente, aguardava com entusiasmo a expressão que deveria imitar. Neste sentido, a ação dramática não aconteceria se a docente não tivesse criado um ambiente propício ao processo de jogo, seja nos recursos e objetos ou recursos corporais estabelecidos na atividade.

Na sequência apresento o Quadro 3, o qual mostra a intervenção pedagógica da Docente Débora Gonçalves Macedo Jamielniak (terceira ficha de identificação analisada). Nesta proposta a docente trabalhou o jogo imitativo, a partir das ilustrações de uma história para crianças.

**DEBORA GONÇALVES MACEDO JAMIELNIAK - EDUCADORA. CMEI MORADIAS IGUAÇU - CJ 17 - INTEGRAL**

**OBJETIVOS : PARTICIPAR DE SITUAÇÕES DE FAZ-DE-CONTA COMPONDO MOVIMENTOS CORPORAIS CONFORME REFERÊNCIAS PROPOSTAS PELO EDUCADOR**

- ▶ **INTERVENÇÃO**
- ▶ **LIVRO – CONTAR A HISTÓRIA, PROPOR QUE AS CRIANÇAS IMAGINEM QUE SÃO OS PERSONAGENS. COM REFERÊNCIAS DE IMAGENS DO LIVRO IMITAR OS MOVIMENTOS DA CATARINA E O URSO.**

**QUADRO 3: PLANEJAMENTO DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA – DE DEBORA GONÇALVES MACEDO JAMIELNIAK. NO CURSO JOGOS DRAMÁTICOS: ENTRE VIVÊNCIAS E PERCEPÇÕES NA EDUCAÇÃO INFANTIL (2010)**

**FONTE: Arquivo Secretaria Municipal de Educação de Curitiba Paraná (CURITIBA, 2010).**

Na intervenção proposta pela docente Débora, fica expresso o planejamento a partir de uma história pré-existente e o uso diferenciado do livro, de um modo que este fosse disponibilizado, para todas as crianças.

Nos registros fotográficos apresentados há a participação da docente nos jogos propostos: imitativos e expressivos. Este foi um meio de mediação, no caso da expressão do corpo, o qual foi realizado pelas imagens propostas no livro “Catarina e o Urso”<sup>38</sup>. Neste sentido, a proposta cumpriu o objetivo de não haver necessidade de ensaio e apresentação, tudo ocorre no processo. A

<sup>38</sup> PIEPER, Christiane. Sem rumo pelo mundo, Catarina e o Urso. Kalandraka, Portugal, 2005.



docente percebeu que as histórias não têm propriamente a necessidade de serem encenadas, em especial no ensino da criança pequena. E, por isto, ela foi selecionada para a pesquisa, ou seja, por demonstrar em sua prática a relevância do processo com o **Jogo Dramático** e a sua importância como um meio para a expressão da criança, sem com isso ter a necessidade de uma apresentação teatral.

A seguir apresento o Quadro 4 que mostra a intervenção pedagógica de Graziela Brizola Hartwig (quarta ficha de identificação analisada) A sua proposta foi trabalhar o jogo imaginativo.

<p><b>JOGOS DRAMÁTICOS: ENTRE VIVÊNCIAS, SENSações E PERCEPções NA EDUCAÇÃO INFANTIL</b></p> <p>Intervenção Pedagógica – Horas à distância</p> <p>• Identificação:</p> <p>Nome completo: <b>GRAZIELA BRIZOLA HARTWIG</b>          Formação: <b>ENSINO MÉDIO</b>          Unidade de trabalho: <b>CMEI KRACHINSKI</b>          NRE: <b>BOA VISTA</b></p> <p>• Título: <b>JOGOS IMAGINATIVOS</b></p> <p>• Objetivo(os):</p> <p><b>Participar na elaboração de roteiros cênicos, a partir de histórias conhecidas inventadas pelo grupo.</b></p> <p>• Intervenção:</p> <p>A educadora fará uma roda de conversa com o tema disparador “sonhos”. Passando as Regras do jogo. As crianças irão se deitar e fingir, sonhando que estão em uma floresta, onde serão alguns animais como: girafa, jacaré, leão e também passearão em um lugar com muitas árvores.</p>
---

**QUADRO 4: PLANEJAMENTO DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA DA DOCENTE GRAZIELA BRIZOLA HARTWIG NO CURSO JOGOS DRAMÁTICOS: ENTRE VIVÊNCIAS E PERCEPções NA EDUCAÇÃO INFANTIL (2010)**

**FONTE:** Arquivo Secretaria Municipal de Educação de Curitiba Paraná (CUIRITIBA, 2010).

Na proposta da docente Graziela o que mais me chamou atenção, e que eu considero dentro da proposta solicitada em curso um ponto importante para a compreensão do conceito de **Jogo Dramático**, foi à exploração do corpo da criança como meio de expressão. Foi utilizado em todas as ações propostas nos jogos imaginativo, imitativo e interativo. A Graziela conseguiu se

desfazer dos recursos externos, como apoio do **Jogo Dramático**. No seu trabalho houve a exposição das regras, antes do início da atividade. Notei que durante a apresentação da intervenção, a relação com o seu próprio corpo foi um dos elementos que propiciaram uma prática a qual priorizasse o corpo, sem intermediários.

No **Jogo Dramático** o corpo é um meio expressivo. Isto se traduz na intervenção da docente de que o corpo é um só, desde o topo da cabeça até o dedão do pé. Sendo assim, a exploração vocal por meio da imitação dos sons dos animais, dos gestos através dos movimentos dos animais, demonstra na atividade proposta a compreensão que o corpo é uma fonte inesgotável de possibilidades para o desenvolvimento da criança.

Também percebo no item do planejamento sobre as dificuldades que a docente não conseguiu pontuá-las, ou seja, *“Não houve nenhuma dificuldade, pois foi uma atividade muito prazerosa para as crianças e educadora, havendo participação de todos. Entrando totalmente no mundo da imaginação, usando somente partes do corpo sem a necessidade de nenhum material de apoio”* (CURITIBA, 2010).

Pois na realização da atividade é difícil identificá-las já que todos estão envolvidos no processo. No caso da criança, há dificuldade em um primeiro momento para acatar as regras propostas, surgem às dificuldades de memorização da sequência do jogo, ainda a dificuldade para aguardar a sua vez e tantas outras que emergem no jogo e devem ser trabalhadas pela mediação docente.

Apresento a seguir o Quadro 5, o qual mostra a intervenção pedagógica da docente Rosangela Machado Lara do Prado (quinta ficha analisada). A intervenção foi proposta a partir dos jogos imitativos.

# **JOGOS DRAMÁTICOS: ENTRE VIVÊNCIAS, SENSações E PERCEPções NA EDUCACAO INFANTIL**

## **Intervenção Pedagógica – Horas à distância**

### **Identificação:**

**Nome:** Rosangela Machado Lara do Prado

**Formação:** Licenciatura em Pedagogia

**Unidade de Trabalho:** Centro Municipal de Educação Infantil Araguaia

**NRE:** Cajuru

**Turno:** Integral

**Título:** Inventando com o corpo

**Objetivos:** Imitar diversos personagens (animais, objetos)

Criar diferentes expressões corporais na construção de personagens.

**Intervenção:** Em uma roda de conversa será explicado o jogo imitativo. Que as crianças deverão usar o corpo todo para as imitações, e que a partir de uma batida de palma todos deverão retornar a posição inicial para uma nova imitação.

**Avaliação:** Os objetivos foram alcançados com a participação de todas as crianças.

Foi interessante quando pedi para as crianças imitarem uma mesa, o Paulo falou que mesa é quadrada, então ele pegou na mão de um amigo, mas chegou o Guilherme e falou que tem mesa redonda, eles formaram um círculo com quatro crianças e sentaram no chão para formar a mesa redonda.

Depois de várias imitações, para eles se acalmarem, pedi para eles imitarem o chão, eles teriam que ficar quietos pois eu iria andar no chão. Depois de um tempo que as crianças estavam deitadas, pedi para elas se levantarem, pois o jogo havia terminado.

Qual foi minha surpresa quando o Pablo falou se eu não ia ser o chão, depois disso deitei no chão e todas as crianças passaram por cima de mim.

Foi legal este jogo, pois sempre fazíamos imitando só animais, mas imitando objetos foi surpreendente a atitude das criança

**QUADRO 5: INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA DA DOCENTE ROSANGELA MACHADO LARA DO PRADO NO CURSO JOGOS DRAMÁTICOS: ENTRE VIVÊNCIAS E PERCEPções NA EDUCAÇÃO INFANTIL (2010).**

**FONTE:** Arquivo Secretaria Municipal de Educação (CUITIBA, 2010).

Observei neste trabalho que apesar da docente Rosangela explorar o corpo como meio de ação e expressão, assim como a docente Graziela que se integrou corporalmente no jogo. A Rosangela só percebeu seu corpo como mediação no jogo, após a solicitação de seu aluno para que ela também estivesse como jogadora, não como a figura de comando, mas jogada no jogo. Quando o **Jogo Dramático** atinge seu objetivo de permitir que todos tenham um único elo: estar em jogo. As possibilidades de compreensão daquele ou

daquela que joga, vai além das regras estabelecidas no jogo. Permite que uma criança de quatro anos, como aquele que fez a solicitação para a Rosângela, formule questionamentos. Perceber a presença do outro e o convidar para um momento que só acontece no jogo, com quem joga, sem a necessidade do olhar de fora, mas olhar dentro do jogo, crítico e transgressor que só tem quem realmente se envolve no jogo. Para uma melhor compreensão das práticas apresentadas nas intervenções pedagógicas proposta pelas docentes, utilizo uma síntese apresentada no Quadro 6.

DOCENTE	JOGO TRABALHADO	ANÁLISE DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA
1. Luciane	Imitativo e interativo	Houve a mediação tanto por parte da docente, quanto a simbólica por meio do uso do objeto. Assim, priorizou-se o processo da interação e imitação proposta no jogo.
2. Priscila	Imitativo e expressivo	Nesta proposta, tanto o uso da mediação docente quanto à simbólica foram utilizadas. Porém, houve a ênfase nas regras explícitas, as quais pontuaram o desenvolvimento do processo.
3. Débora	Imitativo e expressivo	Apesar de a docente ter trabalhado com personagens, o foco foi o jogo e não a apresentação.
4. Graziela	Imitativo, interativo e imaginativo	Nesta proposta não houve a interferência de objetos, No entanto, o jogo aconteceu através do corpo, sem a necessidade de um objeto externo.
5. Rosângela	Imitativo	Na intervenção proposta, a docente utilizou a imitação de seres inanimados. A partir da proposição, ela percebeu o quanto o corpo em jogo pode se transformar de modos diversos mesmo sem o auxílio de instrumentos externos.

**QUADRO 6: SÍNTESE DA ANÁLISE DOS PLANEJAMENTOS DAS INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS DAS DOCENTES PARTICIPANTES DA PESQUISA: “DO DRAMA AO JOGO: A COMPREENSÃO DE DOCENTES DA PEQUENA INFÂNCIA SOBRE O JOGO DRAMÁTICO”.**

**FONTE:** A autora (2013).

Percebi que apesar de suas práticas estarem dentro do objetivo proposto, estavam ainda carregadas de receios e isso era traduzido por meio

do apoio dos objetos usados na **ação dramática** em jogo. Neste sentido, a **prática** não está desvinculada da **teoria**, sendo necessário que a docente possa refletir e identificar os **contextos históricos, culturais** e o seu próprio contexto na busca de uma **significação**. Portanto, a análise destas transposições didáticas serviu para relacionar as docentes participantes da pesquisa. Portanto, priorizei a partir do que foi exposto, neste contexto da pesquisa, o diálogo entre a teoria e a prática, proposto posteriormente no Grupo Focal (instrumento utilizado na pesquisa para acessar as falas das docentes).

Neste estudo foram utilizadas apenas cinco intervenções pedagógicas das sete selecionadas, pois duas docentes não puderam participar dos momentos que realizamos no Grupo Focal. Portanto, foram cinco as docentes participantes da pesquisa.

Para tanto, a partir das respostas dadas pelas docentes participantes, através de suas intervenções pedagógicas e a análise deste primeiro momento sobre a compreensão a respeito do conceito sobre o **Jogo Dramático**, tornou-se necessário aprofundar os elementos expostos neste recortes apresentados nas intervenções propostas pelas docentes. Neste cenário, segue no Quadro 7 o perfil das docentes participantes da pesquisa.

IDENTIFICAÇÃO	FORMAÇÃO	TEMPO DE REDE	NÍVEL DE ATUAÇÃO
1. Luciane Rocha da Silva	Licenciatura em Pedagogia	6 anos	Em 2010 atuava com o Maternal III  2013 atua na Educação Infantil e no Ensino Fundamental.
2. Priscila Aparecida Kozakiewicz	Licenciatura em Pedagogia	2 anos na rede conveniada	2010 atuava com Maternal III  2013 atua como tutora e com crianças com Síndrome de down.
3. Débora Gonçalves Macedo Jamielniak	Licenciatura em Pedagogia	19 anos	2010 atuava no pré  2013 atua na equipe de apoio
4. Graziela Brizola Hartwig	Licenciatura em Pedagogia	19 anos	2010 Maternal III  2013 não atua mais na rede
5. Rosangela Machado Lara do Prado	Licenciatura em Pedagogia	9 anos	2010 atuava com o Maternal III  2013 atua com o pré

**QUADRO 7: O PERFIL DAS DOCENTES PARTICIPANTES DA PESQUISA: “DO DRAMA AO JOGO: A COMPREENSÃO DE DOCENTES DA PEQUENA INFÂNCIA SOBRE O JOGO DRAMÁTICO”.**

**FONTE:** A autora (2013).

Verifico que a diferença do tempo na rede, a princípio não interferiu no entendimento para o planejamento das intervenções pedagógicas solicitadas durante o curso. As quais se referiam ao **Jogo Dramático** não como apresentação teatral, mas como processo expressivo mobilizado pela

participação na atividade. Durante o curso os conteúdos trabalhados foram os dos jogos expressivos, imaginativos, interativos e imitativos.

### 3.2 O Grupo Focal como instrumento da pesquisa

A escolha por utilizar o Grupo Focal, nesta pesquisa, deve-se ao fato de se tratar de um instrumento para produzir os dados referentes às falas das docentes sobre o **Jogo Dramático**.

Para tanto, fiz uso da principal característica da técnica de **Grupo Focal**, a qual reside no fato de ela trabalhar com a reflexão expressa através da **fala das participantes**, permitindo que elas apresentem, **simultaneamente**, suas **impressões e concepções** sobre determinado tema. Em decorrência, as informações produzidas ou aprofundadas são de cunho essencialmente qualitativo, ou seja,

Em geral, podemos caracterizar essa técnica como derivada das diferentes formas de trabalho com grupos, amplamente desenvolvidas na psicologia social. Privilegia-se a seleção dos participantes segundo alguns critérios – conforme o problema em estudo, desde que eles possuam algumas características em comum que os qualificam para a discussão da questão que será o foco do trabalho interativo e da coleta do material discursivo/expressivo. Os participantes devem ter alguma vivência com o tema a ser discutido, de tal modo que sua participação possa trazer elementos ancorados em suas experiências cotidianas (GATTI, 2012, p. 7).

Durante os jogos propostos, sempre se evidenciava a importância do **Jogo Dramático** como expressão do indivíduo e não como meio de apresentação teatral. Posto que o **drama infantil**<sup>39</sup> (SLADE, 1978, p.27), não corresponde às expectativas de uma apresentação teatral, já que tem uma raiz diversa do significado de teatro. Isto é, o **Jogo Dramático** satisfaz uma necessidade de atuação sem platéia, ao mesmo tempo a criança é autora, atriz e platéia, ao passo que uma apresentação teatral, tem a obrigatoriedade de uma pessoa apresentar/representar um papel diante de um público. Porém,

---

<sup>39</sup> Termo utilizado por Peter Slade (1978), para justificar a capacidade de transposição da realidade para a fantasia, experimentado pela criança no jogo dramático, ou seja, seu modo de realizar a ação, o colocar-se no lugar do outro.

esta diferenciação foi apresentada somente nas práticas consideradas para esta pesquisa.

Para Elkonin, citado por Arce (2006) a compreensão do desenvolvimento teórico presente nas metodologias docentes requer, “*um estudo detalhado dos trabalhos dos professores (...) e das metodologias ou sistemas educacionais criados para atuação em salas de aula*” (ARCE, 2006, p.66). Ou seja,

Sua defesa era a de que, com base na teoria da atividade da aprendizagem escolar, ou seja, com a contribuição de uma sólida teoria psicológica, chegar-se-ia à constituição de metodologias de ensino e aprendizagem eficazes para o desenvolvimento psíquico e da personalidade infantil. [...] Elkonin em seus estudos a respeito da atividade escolar, em especial do ensino, partia das ideias de Vigotski, que colocava esta atividade como dominante no desenvolvimento infantil [...] (ARCE, 2006, p. 67).

Para tanto, investigar práticas docentes requer a consideração ao contexto educacional em que estas práticas são produzidas, como são desenvolvidas e quem as propõem.

Entretanto, a aplicação da técnica de Grupo Focal requer um posicionamento coerente e criterioso por parte de quem investiga. Pois, a proposta do grupo nesta pesquisa foi a de fazer os encaminhamentos do tema: O que é o **Jogo Dramático**? A minha posição era de mediadora, no sentido de facilitar as trocas, evitei me posicionar ou fechar as questões postas durante os diálogos, também procurei não realizar sínteses das falas expressas, o objetivo posto estava em outra ordem: a de manter a interação e fluidez dos diálogos entre as participantes.

O Grupo Focal não é uma entrevista em grupo e sim um momento para que se criem condições para a pesquisa, assim, permite com que as participantes se localizem, expressem seu olhar ou olhares sobre o tema proposto. Para então falarem a respeito do que sabiam sobre o **Jogo Dramático**, mobilizadas a analisar a própria fala e as falas das demais, expondo críticas, ampliando por meio do diálogo o que pensam, “*A interação que se estabelece e as trocas efetivadas serão estudadas pelo pesquisador em função de seus objetivos. Há interesse não somente no que as pessoas*



*pensam e expressam, mas também em como elas pensam e porque pensam o que pensam”* (GATTI, 2010, p. 9).

Neste sentido, a minha atenção as falas, durante este processo, foi o de entender a partir, dos diálogos estabelecidos no grupo, os conceitos trazidos pelas docentes sobre o **Jogo Dramático**. Ou seja, os significados transpostos em suas falas a respeito de suas experiências com o a linguagem teatral, as atitudes cotidianas no desenvolvimento da prática com os jogos, suas crenças e valores expostos em relação ao espaço do **Jogo Dramático** no meio escolar.

[..] A pesquisa com grupos focais tem por objetivos captar, a partir das trocas realizadas no grupo, conceitos, sentimentos, atitudes, crenças, experiências e reações, de um modo que não seria possível com outros métodos, como, por exemplo, a observação, as entrevistas ou questionários. O grupo focal permite fazer emergir uma multiplicidade de pontos de vista e processos emocionais, pelo próprio contexto de interação criado, permitindo a captação de significados que, com outros meios, poderiam ser difíceis de se manifestar. No uso da observação, depende-se da espera que as coisas aconteçam, e o tempo para isso pode ser bem estendido. Comparado à observação, um grupo focal permite ao pesquisador conseguir boa quantidade de informações em um período de tempo mais curto. O tema e o roteiro das questões ajudam nisso. Comparado a entrevistas individual, ganha-se em relação à captação de processos e conteúdos cognitivos, emocionais, ideológicos, representacionais, mais coletivos, (...) Quanto ao uso de questionário, o grupo focal, ao propiciar a exposição ampla de ideias e perspectivas, permite trazer à tona respostas mais completas e possibilita também verificar a lógica ou as representações que conduzem à resposta (GATTI, 2010, p.10).

Sendo assim, reuni as cinco docentes num mesmo local: sala 112, no Setor de Educação, da Universidade Federal do Paraná (UFPR), durante três encontros consecutivos: 29/10/2012, 30/10/2012 e 31/10/2012. No período que compreendeu aproximadamente uma hora e quarenta minutos, coletei, a partir do **diálogo** com e entre elas, informações acerca das suas falas sobre o **Jogo Dramático** e assim produziu-se dados para o estudo.

Os três encontros foram divididos do seguinte modo:

- a) Primeiro momento: breve introdução para apresentar a equipe de pesquisa presente (uma mediadora e dois observadores) e esclarecer os objetivos do estudo e do grupo focal, assim como os critérios de seleção das práticas que mais se aproximaram do objetivo da pesquisa. Na sequência, realizei a discussão inicial sobre O **Jogo Dramático** e, neste

primeiro momento, solicitei autorização ao grupo, para o uso de filmadora, gravador e coleta transcrita das falas para a pesquisa.

- b) Segundo momento: o diálogo e debate sobre o conceito de **Jogo Dramático**. A partir das observações obtidas no primeiro encontro eu, e a equipe, optamos em não utilizar a filmagem, pois notei que os diálogos poderiam se estabelecer de modo mais fluído sem a coleta de imagens. Porém, mantive o gravador e as transcrições.
- c) Terceiro momento: o diálogo e debate sobre o conceito de **Jogo Dramático**, como estão postos nos cursos de formação, no contexto dos CMEIs e nos documentos oficiais.

Tal divisão dos conteúdos a serem trabalhados se deve pelo fato de que a fala, que é trabalhada no grupo focal, não é meramente descritiva ou expositiva, ela se caracteriza pelo diálogo, pois todos os pontos de vista expressos devem ser discutidos pelos participantes. Por isso optei por dias consecutivos para que o diálogo estabelecido se aprofundasse e refinasse as concepções discutidas, em relação aos conceitos propostos e, assim, não se perderia a relação estabelecida no espaço entre os encontros.

Porém, para a realização deste Grupo Focal foi necessário entrar em contato com o Departamento de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba (SME) e explicar em um documento a intenção de pesquisa junto com a solicitação de autorização. Assim, foi entregue à diretora deste departamento uma carta de apresentação, contendo a intenção e o objetivo pesquisa (ANEXO 2).

Após a autorização da pesquisa (ANEXO 3), entrei em contato com as docentes selecionadas através dos contatos mencionados em seus planos de intervenção pedagógica. Falei a respeito da pesquisa em processo e das suas práticas e, para isto, foi necessário muito cuidado com o uso das palavras utilizadas, pois em se tratando de uma pesquisa com o uso de Grupo Focal, não poderia explicar detalhadamente os encontros, pois isso afetaria o andamento da proposta, já que para a realização do Grupo Focal os participantes são informados em linhas gerais sobre o assunto tratado. Ao

mesmo tempo, tinha que entusiasamá-las a participarem, sem com isso ser impositiva.

Todos os contatos foram estabelecidos em dois dias. A princípio todas se mostraram interessadas, mas a dificuldade foi encontrar um local acessível a todas, já que algumas vinham de regiões metropolitanas e deveriam dispor de três dias consecutivos para os encontros.

Para o Grupo Focal foi criado um ambiente acolhedor em uma sala contendo uma mesa e cadeiras. Estava disponível na mesa água, biscoitos e suco. A equipe do grupo focal foi composta por mim, Adriano Carvalhaes e Henrique Gaio (dois observadores) os quais são da área de artes cênicas e trabalham tanto na área da educação, quanto no teatro.

Como mediadora cheguei antes para organizar a sala, logo em seguida os mediadores e as docentes que chegaram cada uma em um momento. Aguardamos aproximadamente meia hora para que o grupo estivesse completo. Dei início às 18h40. Apresentei formalmente a equipe, expliquei o objetivo do uso do gravador e coloquei a possibilidade do uso da filmadora, que foi bem recebido por todas as docentes. Ficou estabelecido, neste primeiro momento, que usaríamos o gravador e a filmadora.

Porém percebi, já no primeiro encontro, que a filmagem interferia para que as docentes se sentissem mais a vontade. Neste sentido, este equipamento não foi utilizado nos encontros. Nos dois encontros seguintes, usamos somente o gravador. Solicitei que as docentes se apresentassem. Expliquei neste primeiro momento a rotina dos encontros, a importância de se manter o horário de chegada e saída. Neste primeiro encontro estavam presentes as cinco docentes.

Após as apresentações retomei as informações breves que havia passado as docentes antes do encontro. As quais são usadas na realização e participação do Grupo Focal, conforme orientações de Gatti (2012):

- a) Não precisam responder à moderadora, quando uma questão for colocada;
- b) O diálogo é entre vocês;
- c) Não se preocupem com acertos ou erros;

- d) Não se trata de uma entrevista é uma troca entre vocês que participam;
- e) A minha função como moderadora é introduzir os assuntos, não irei discutir com vocês sobre o assunto tratado;
- f) Nestes encontros há possibilidade de conversas em particular, caso haja algo que vocês não conseguiram colocar durante a discussão. Porém, vou somente ouvi-las.

Considerando a técnica como um instrumento de pesquisa qualitativa, esta requer esforços analíticos e de interpretação, ou seja, uma pesquisa que reúne pessoas que possuem determinadas características e que produzem dados qualitativos sobre diálogos focalizados. Portanto, os pontos abordados nos diálogos não podem ser postos como opiniões definitivas. Neste sentido, a partir do Grupo Focal foi possível produzir os dados necessários para a análise do tema de estudo.

Assim, o cenário em que se produziram os dados foi diverso e vasto. Nesta composição estavam os registros fotográficos que faziam parte do planejamento das docentes participantes e os diálogos estabelecidos durante os encontros do Grupo Focal.

### **3.3 Os Núcleos de Significação como proposta de análise dos dados**

Para análise dos dados da pesquisa foi utilizada a proposta metodológica de construção e análise de **Núcleos de Significação** proposta por Aguiar e Ozella (2013) e a sua relação com a questão do pensamento e da linguagem em Vygotsky (2000). Para isso organizei a apresentação da análise em cinco núcleos de significação:

1. O que é o Jogo Dramático? Em busca de um conceito.
2. Quais as regras do Jogo Dramático? Pode ou não pode.
3. Qual o sentido do Jogo Dramático? Para que serve?
4. O que é o Jogo Dramático na Educação Infantil? Contribuições, e ou limitações?
5. Antes o Jogo Dramático era apresentação.

Estes núcleos apresentam seus respectivos indicadores centrais e foram submetidos a três dimensões: **realidade**, **mediação** e **significações**. Assim, as análises das falas me permitiram dimensioná-las do seguinte modo: **análise da realidade**, **análise da mediação docente**, **análise de significações**.

Defini trabalhar também com a leitura de três imagens identificadas no processo como moderador do Grupo Focal. Tal justificativa se faz por considerar que em um diálogo, tanto a fala, o texto escrito, quanto à imagem são parte integrante de um diálogo. Assim, a fala expressa, após a leitura de imagens, traduz os **sentidos** advindos dela, que por sua vez revelam subjetividades como por exemplo: gosto pessoal, que passa por uma **significação** do contexto em que se encontra a pessoa que faz a análise. Assim: *“nossa tarefa, portanto, é apreender as mediações sociais constitutivas do sujeito, saindo assim da aparência, do imediato, indo em busca do processo, do não dito, do sentido”* (AGUIAR e OZELLA, 2013, p.303).

Em alguns pontos da discussão transcrevi os diálogos em sua sequência de origem, apontei também nas rubricas as indicações que não estavam nas falas das docentes. O conteúdo do moderador-imagem (imagens selecionadas para as discussões no Grupo Focal) trouxeram a tona as dúvidas e ideias pré concebidas sobre o jogo e a realidade escolar. Também pautei as análises das dimensões, através do próprio diálogo expresso nas discussões e pelos núcleos de significação, ou seja, *“em geral este procedimento explicitará semelhanças e/ou contradições que vão novamente revelar o movimento do sujeito. Tais contradições não necessariamente estão manifestas na fala, sendo apreendidas a partir da análise e interpretação do pesquisador”* (AGUIAR e OZELLA, 2013, p. 310, 311).

Sendo assim para o uso dos núcleos de significação, Aguiar e Ozella (2013) consideram de suma importância a necessidade de discussão dos conhecimentos elementares sobre **significado** e **sentido** como categorias de análise. No entanto, afirmam que antes destas questões categoriais é necessário atentar para um tema preliminar da discussão em torno dos sentidos e significações, que é a relação com o pensamento e a linguagem.

Portanto, a reflexão da formação dialética do ser humano implica em aprofundar as questões individuais para além de uma releitura social, ou seja,

O indivíduo modifica o social, transforma o social em psicológico e assim cria a possibilidade do novo. Logo, podemos afirmar que a linguagem seria o instrumento fundamental neste processo de constituição do **ser humano**. Os signos, entendidos como instrumentos convencionais de natureza social, são os meios de contato com o mundo exterior e, também, do **ser humano** consigo mesmo e com a própria consciência [...] Assim, os signos, instrumentos psicológicos, são constitutivos do pensamento não só para a comunicação, mas como meio de atividade interna. A palavra, o signo por excelência, representa o objeto na consciência. Podemos desse modo, afirmar que os signos representam uma forma privilegiada de apreensão dos ser, pensar e agir do sujeito (grifos meu) (AGUIAR e OZELLA, 2013, p. 303).

Neste sentido, o pensamento antes de se transformar em palavra passa por inúmeras transformações e deslocamentos, para se distinguir os planos semântico e de produção sonora da composição da linguagem. “ [...] *A relação entre o pensamento e a palavra é, antes de tudo, não uma coisa mas um processo, é um movimento do pensamento à palavra e da palavra ao pensamento. [...] O pensamento não se exprime na palavra mas nela se realiza*” (VYGOTSKY, 2000, p. 409). A relação entre o pensamento e a linguagem, visto deste âmbito, deve ser de uma relação de mediação, relação esta que não pode ser vista em separado, não se confunde um com o outro, só se compreende um em relação ao outro, pois, um constitui o outro.

Portanto, compreender o **pensamento** e a **linguagem** é também compreender as categorias **sentido** e **significado**. “(...) *Essas duas categorias, apesar de serem diferentes, de não perderem sua singularidade, não podem ser compreendidas deslocadas uma da outra, pois uma não é sem a outra*” (AGUIAR e OZELLA, 2013, p. 304).

Assim, **significado** e **sentido** estão relacionados. Os **significados** se referem às produções históricas instituídas em um dado momento e submetidas aos processos culturais, já o **sentido** é muito mais amplo, trata-se

dos deslocamentos que se pode fazer em âmbito psicológico, numa determinada realidade. Isto é, o **significado** é uma produção histórica e social e **sentido** se relaciona a subjetividade humana. Pois, a inter-relação tanto do sentido quanto do significado em seus processos de internalização, estão conectados com os aspectos, afetivo, cognitivo ou biológico.

Nesta perspectiva cheguei aos núcleos de significação, após a análise de cada encontro com o grupo, ou seja, ao realizar a identificação de pontos significativos, apresentados nas falas durante as discussões. Após as transcrições das falas, iniciei as análises a partir de **três momentos** e identifiquei a qual contexto eles pertenciam, os momentos são: 1) pré-indicadores, 2) indicadores e 3) a construção e análise dos núcleos de significação.

No primeiro momento fiz as transcrições das gravações, a leitura das anotações feitas durante o grupo focal, e confrontei com as anotações feitas pela equipe durante os encontros do grupo focal. Os diálogos expressos nas discussões foram considerados em relação ao contexto em que foram produzidos. Portanto, existiram anotações e observações minhas e anotações e observações da equipe em relação às falas em foco.

Ainda, neste primeiro momento, as falas foram consideradas a partir de suas repetições, da importância dada há determinadas falas, as contradições, ambivalências ou características emocionais apresentadas.

Surgiram assim a partir da *“leitura flutuante e organização do material”* (AGUIAR e OZELLA, p. 308) diversos temas, os quais são denominados como **pré-indicadores** e fazem parte do quadro que vai instituir posteriormente a organização dos núcleos. Segue a lista dos pré-indicadores no Quadro 8:

**PRÉ-INDICADORES DA PESQUISA: “DO DRAMA AO JOGO: A COMPREENSAO DE DOCENTES DA PEQUENA INFÂNCIA SOBRE O JOGO DRAMÁTICO”**

1. O jogo dramático não é só para os alunos;	27. Às vezes tem platéia e não deixa de ser um jogo dramático;	53. Não é uma apresentação mais você esta dramatizando;
2. Jogo dramático tem platéia;	28. Conhecer o aluno;	54. Não inclui a dramatização;
3. Jogo dramático não é ensaiado;	29. Criar, inventar, se divertir mesmo;	55. Deixa de ser uma apresentação quando é espontâneo;
4. O jogo dramático é um meio de expressão da criança;	30. Tem regras vai se desenvolvendo;	56. Para ter o jogo não precisa tudo certinho, mas numa dramatização precisa;
5. Jogo dramático não é um a apresentação em datas comemorativas;	31. A regra explícita você coloca, outras ficam implícitas;	57. Uso o jogo dramático quando eles estão muito agitados;
6. Se tem platéia não é jogo dramático;	32. Tudo encaixa no jogo dramático a matemática, o movimento;	58. Estava trabalhando um conteúdo, profissões de diversas formas;
7. Eu acho o cúmulo isso de apresentação;	33. O jogo possibilita o trabalho em grupo;	59. Fizeram à dramatização das profissões que eles conhecem;
8. O jogo dramático é meio de expressão da criança;	34. Possuem regras, não tem platéia;	60. Atividade planejada no parquinho;
9. A criança expressa sua maneira de ver as coisas;	35. O jogo vem da imaginação tem regras;	61. O projeto é a África;
10. Se envolver com a criança, deixe a criança se mexer;	36. O jogo será que tem regras?	62. O teatro pode trabalhar mais de uma vez;
11. Tem criança que adora palco;	37. A imaginação vai mais profundo que a regra;	63. Conhecimento matemático tem que trabalhar mais vezes;
12. Todo ano ensaiam a música da Simone;	38. As crianças inventam suas próprias regras;	64. O objetivo do planejamento matemático é muita
13. A criança com um gesto a gente percebe o que está acontecendo com ela;	39. Você vai dar um comando não uma regra;	65. É ordem da secretaria;
14. A maioria dos jogos são permeados pelo jogo dramático;	40. A partir do curso criei mais significados, mais sentido nas minhas práticas;	66. Tem que ser trabalhado assim;
15. Embora o jogo dramático tenha regras, cada criança tem um jeito;	41. Fazia o jogo dramático sem saber o que era;	67. Acho que a gente encaixa os dois;
16. Aquilo que a gente estava fazendo não é mais aquilo, agora é assim;	42. O significado da propositividade das crianças;	68. O jogo teatral não esta escrito assim, faça assim;
17. Tem que ver a realidade onde a gente trabalha, a realidade da criança;	43. A gente fazia só não sabia;	69. Visão de estar brincando;
18. A gente tem uma reunião, agora tem que ser trabalhado isso;	44. Só via o jogo como um recurso;	70. Era só apresentação;
19. O professor tem que ser criativo, ter imaginação;	45. O caderno de arte é mais amplo;	71. A gente achava muito difícil trabalhar o teatro;
20. A docente tem que dar a base para a criança;	46. Hoje há uma nova visão da linguagem teatral;	72. Agora ainda não foi o foco no teatro;
21. Pelo fato da menina estar sozinha não é um jogo dramático;	47. A diretora está comprando livros novos;	73. Foi feito uma apostila do jogo dramático mais ninguém procura;
22. Se levássemos a imagem para ser usada com a criança daí seria um jogo dramático;	48. O caderno de arte ajuda, mas tem que ter pesquisa;	74. A gente tem que planejar;
23. Pode fazer jogo apresentando. Teve platéia não deixa se ser um jogo;	49. A tal da permanência;	75. É uma brincadeira séria;
24. Não necessariamente é uma apresentação;	50. O caderno de arte é um modelinho;	76. Para a criança brincar ela não precisa do adulto;
25. Levar para sala para que a criança fosse à personagem da imagem;	51. Na formação você aprende primeiramente que tem que ter um objetivo;	77. O jogo tem regras;
26. Não é uma apresentação para os pais, mas para elas as crianças;	52. O profissional da educação infantil é muito relatório;	78. O jogo tem um formato, um caminho, a brincadeira não.

**QUADRO 8 – PRÉ-INDICADORES PARA A CONSTITUIÇÃO DOS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO DA PESQUISA “DO JOGO AO DRAMA: A COMPREENSAO DEDOCENTES DA PEQUENA INFÂNCIA SOBRE O JOGO DRAMÁTICO”.**

**FONTE: A autora ( 2012).**



Os pré-indicadores apresentados no Quadro 8 mostram as falas das docentes provenientes do grupo focal. Dentro da multiplicidade dos pré-indicadores muitos foram aglutinados para compor os indicadores, como foi o caso dos que indicavam a relação do **Jogo Dramático** com apresentações teatrais, exemplificados no Quadro 9:

INDICADORES: O JOGO DRAMÁTICO E A APRESENTAÇÃO TEATRAL	
2. Jogo dramático tem platéia.	9. A criança expressa sua maneira de ver as coisas.
5. Jogo dramático não é uma apresentação em datas comemorativas.	11. Tem criança que adora palco.
6. Se tem platéia não é jogo dramático.	23. Pode fazer jogo apresentando. Teve platéia não deixa se ser um jogo.
8. O jogo dramático é meio de expressão da criança.	

QUADRO 9: EXEMPLOS DE FALAS QUE INDICAM A RELAÇÃO DO JOGO DRAMÁTICO COM APRESENTAÇÕES TEATRAIS. IDENTIFICADAS NA PESQUISA “DO JOGO AO DRAMA: A COMPREENSÃO DE DOCENTES DA PEQUENA INFÂNCIA SOBRE O JOGO DRAMÁTICO”.  
FONTE: A autora, 2012.

Neste sentido, “Os *pré-indicadores* são, portanto, trechos de fala compostos por palavras articuladas que compõem um significado, carregam e expressão a totalidade do sujeito e, portanto constituem uma unidade de pensamento e linguagem” (AGUIAR e OZELLA, 2013, p. 309).

Os pré-indicadores, apresentadas no Quadro 10, foram colocados de modo a refiná-los para um encaminhamento do **segundo momento**, a partir de uma nova leitura, feitas as devidas considerações ao objetivo da pesquisa em torno do que as docentes da pequena infância falam sobre o **Jogo dramático**.

Assim, após a retomada do objetivo da pesquisa, foi elaborada a aglutinação dos pré-indicadores através das falas que se complementam, se contrapõem, contradizem-se, ou se assemelham. Com isto, fiz a redução da diversidade de falas e os encaminhamentos agora são para a construção dos **indicadores**. Ou seja, “*Todo pensamento procura unificar alguma coisa, estabelecer uma relação entre coisas. Todo pensamento tem um movimento,*

*um fluxo, um desdobramento [...] o pensamento cumpre alguma função [...]*” (VYGOTSKY, 2000, p. 409).

O processo de aglutinação reflete os grupos de falas que tem similaridade, apresentam contradições e refletem os fluxos de pensamento interno, a transição do pensamento para a palavra e da palavra para o pensamento, como já foi exemplificado nos pré-indicadores, a respeito do **Jogo Dramático** como apresentação teatral. Sendo assim, “*Os indicadores só adquirem significado se inseridos e articulados na totalidade dos conteúdos temáticos contidos nas expressões do sujeito*” (AGUIAR e OZELLA, 2013, p. 309).

A partir da aglutinação dos pré-indicadores, formaram-se 12 indicadores. O Quadro 10 nos mostra tais indicadores:

INDICADORES DA PESQUISA: “DO DRAMA AO JOGO: A COMPREENSÃO DE DOCENTES DA PEQUENA INFÂNCIA SOBRE O JOGO DRAMÁTICO”	
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. O jogo dramático como apresentação teatral;</li> <li>2. O jogo dramático se difere dos jogos competitivos, pois não há regras;</li> <li>3. Mediação docente e a realidade escolar;</li> <li>4. O jogo dramático como interação;</li> <li>5. Os dizeres sobre o jogo dramático;</li> <li>6. As regras no jogo dramático;</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>7. Curso de formação em jogos dramáticos;</li> <li>8. Materiais de apoio e a formação docente;</li> <li>9. O jogo dramático como recurso;</li> <li>10. O espaço dado ao jogo dramático na escola da pequena infância;</li> <li>11. Jogo dramático ou jogo teatral;</li> <li>12. Jogo dramático como brincadeira;</li> </ol>

**QUADRO 10 – INDICADORES PARA A CONSTITUIÇÃO DOS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO DA PESQUISA “DO JOGO AO DRAMA: A COMPREENSÃO DE DOCENTES DA PEQUENA INFÂNCIA SOBRE O JOGO DRAMÁTICO”.**

**FONTE:** A autora (2012)

Após a formação dos indicadores deu-se o início do **terceiro momento**, que caracteriza-se na elaboração e análise dos **Núcleos de significação**. Deste modo, retomei as leituras das falas transcritas e as

anotações no diário de pesquisa, para melhor compreender as falas e trechos que ilustrassem melhor os indicadores constituídos no Quadro 10. Os indicadores são fundamentais para que se identifique não só os conteúdos identificados nas falas, mas as relações com o contexto em que as falas foram produzidas durante os diálogos focalizados. Através da aglutinação dos indicadores foram constituídos cinco Núcleos de Significação e a simplificação dos indicadores. O Quadro 11 apresenta esta organização:

NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO	INDICADORES
1. O que é o Jogo Dramático? Em busca de um conceito...	.1 Pode fazer jogo apresentando. Teve platéia não deixa se ser um jogo;
2. Quais as regras do Jogo Dramático? Pode ou não pode	2.1 Embora o jogo dramático tenha regras, cada criança tem um jeito;  2.3 As crianças inventam suas próprias;
3. Qual o sentido do Jogo Dramático? Para que serve?	3.1 O jogo dramático é um meio de expressão da criança;  3.2 O significado da propositura das crianças;
4. O que é o Jogo Dramático na Educação Infantil? Contribuições, e ou limitações?	41. Tudo encaixa no jogo dramático a matemática, o movimento; 42. O jogo tem um formato, um caminho, a brincadeira não.
5. Antes o Jogo Dramático era apresentação.	5.1 O Jogo Dramático na Formação docente

**QUADRO 11 – NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO E INDICADORES DA PESQUISA: “DO JOGO AO DRAMA: A COMPREENSÃO DE DOCENTES DA PEQUENA INFÂNCIA SOBRE O JOGO DRAMÁTICO”.**

**FONTE:** A autora (2012)

Para realizar a análise, priorizei as falas no âmbito da **significação**, tendo como pano de fundo o **sentido**, pois um componente constitui o outro.

Assim, não há como estabelecer o estudo sem as devidas considerações a ambos, conforme nos orienta Aguiar e Ozella (2013). Deste modo, apresento no Quadro 11 os indicadores que por similaridade, contradição, orações curtas, traziam significados múltiplos, sobre as questões dialogadas. Vieram assim, a constituir os **Núcleos de Significação** deste estudo.

Estes núcleos foram instituídos a partir das leituras e releituras tanto das falas transcritas de gravação, quanto das anotações feitas, a escuta das gravações em áudio. Para tanto, foi necessário fazer uma leitura dos contextos em que os dados foram produzidos, para a construção dos núcleos. A abstração dos dados foi no sentido de centrá-los melhor para o objetivo da pesquisa.

Sendo assim, a partir da formulação dos núcleos, *“é possível verificar as transformações e contradições que ocorrem no processo de construção dos sentidos e dos significados, o que possibilitará uma análise mais consistente que nos permita ir além do aparente e considerar tanto as condições subjetivas quanto as contextuais e históricas”* (AGUIAR e OZELLA, p. 310, 2013).

Entretanto, as construções dos pré-indicadores, indicadores e dos núcleos de significação, não foram postos nesta pesquisa como falas definitivas das participantes, mas como processo de apreensão do momento de cada uma. Isto é entre o **saber, conhecimento, pré-saber e informação**, ou seja, os saberes formulados no seu cotidiano, as suas práticas discursivas, seu campo de opinião, saberes sistematizado, seu conhecimento comum, preconceitos, ideias preconcebidas, representações mentais.

O intuito foi o de identificar os diálogos proximais, dos múltiplos contextos expressos nas falas das docentes desta pesquisa, para então constituir os núcleos de significação com base nos seus modos de pensar, sentir e agir. Este processo construtivo e interpretativo teve a intenção de aproximar os diálogos e os contextos produzidos, durante o Grupo Focal ao objetivo da pesquisa.

## ATO IV – O QUE FALAM AS DOCENTES DA PEQUENA INFÂNCIA SOBRE O JOGO DRAMÁTICO

[...] *Para que pelo menos alguns fios da meada possam ser descobertos, separados e, então, outra vez, reunidos.* CARLOS RODRIGUES BRANDÃO<sup>40</sup>.

Neste ato faço as análises dos dados da pesquisa. Para tanto, organizei a apresentação da análise em cinco núcleos de significação, os quais foram dimensionados ao que se refere à análise da realidade, da mediação docente e de significações. Também houve a leitura de imagens, identificadas como moderador e parte integrante do diálogo estabelecido para este estudo. Sendo assim, a proposta metodológica de construção e análise de **Núcleos de Significação** proposta por Aguiar e Ozella (2013) e a sua relação com a questão do pensamento e da linguagem em Vygotsky (2000), foram determinantes para a organização e análise dos dados da pesquisa.

### 4.1 O que é o Jogo Dramático? Em busca de um conceito...

As afirmações, negações e contradições a respeito do que é o **Jogo Dramático** se fizeram presentes do início ao fim dos encontros com o grupo focal. Quando solicitadas a falarem sobre o assunto dentro um jogo de respostas rápidas, as palavras expressas foram: “*alegria, descontração, imaginação e diversão*” (GRUPO FOCAL em 29/10/2012). Sendo que a palavra alegria surgiu duas vezes. Após este momento percebi que elas iniciaram comentários entre elas a respeito do **Jogo Dramático**. O que me fez perceber que: muitas vezes o que é o **Jogo Dramático** para estas docentes passava pelo que elas entendiam como brincadeira.

No núcleo sobre **O que é o Jogo Dramático? Em busca de um conceito**, há um indicador: **Pode fazer jogo apresentando. Teve platéia não deixa se ser um jogo**. Neste primeiro momento a análise se pauta neste indicador. As falas focalizadas durante o primeiro encontro demonstraram a

---

<sup>40</sup> BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A educação como Cultura. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2002, p. 13.

problemática do conceito sobre o **Jogo Dramático**, ao passo em que as docentes identificam o **Jogo Dramático** como um meio de envolvimento e de participação docente e da criança, suas falas refletem as significações dadas ao jogo a partir dos seus contextos de atuação.

No Jogo Dramático não há ganhar ou perder. ( DEBORA, GRUPO FOCAL em 29/10/2012).

Não há platéia. (LUCIANE, GRUPO FOCAL em 29/10/2012).

Constrói a partir de situação problema, não é restrito, estimula no individuo algo que nem ele sabe. (PRISCILA, GRUPO FOCAL em 29/10/2012).

Jogo Dramático não é aplicado na creche, antes de ter um conhecimento. (ROSANGELA, GRUPO FOCAL em 29/10/2012).

Há envolvimento, participação. (GRAZIELA, GRUPO FOCAL em 29/10/2012).

A partir da discussão sobre o **Jogo Dramático**, introduzi o assunto a respeito de qual seria a ideia de **Jogo Dramático**. A opinião expressa pelas docentes, reflete mais uma vez a questão do jogo de modo amplo, não definido, demonstram assim confundir o **Jogo Dramático** com o jogo teatral. No entanto, deixaram transparecer a posição docente de estar em jogo com a criança.

O jogo dramático é amplo, pode ser trabalhado tanto com os pequenos, quanto no ensino médio. Com crianças com síndrome de down. A maioria dos jogos são permeados pelo jogo dramático (PRISCILA , GRUPO FOCAL em 29/10/2012).

O jogo dramático não é só para o aluno, a gente se diverte também. Cada criança pensa de um jeito (GRAZIELA, GRUPO FOCAL em 29/10/2012).

Na minha opinião pra trabalhar com criança tem de ser prazeroso, tem que ver a realidade de onde a gente ta trabalhando, a realidade da criança, o espaço que se tem. Professor tem de ser criativo, ter imaginação (DÉBORA , GRUPO FOCAL em 29/10/2012).

Pode fazer um jogo apresentando. Teve platéia não deixa de ser um jogo. (LUCIANE,GRUPO FOCAL em 30/10/2012).

A partir das primeiras impressões estabelecidas no grupo focal pude perceber que a conceituação do **Jogo Dramático**, trazido pelas docentes, dificultava a exposição das ideias, até mesmo em um primeiro momento as ideias já pré-concebidas sobre o assunto. Pois, havia ali um receio em relação ao que era certo ou errado, mesmo eu pontuando antes do início dos encontros que não se tratava de expor assertivamente as questões colocadas e sim de dialogar sobre o que vivenciaram ou vivenciavam sobre o assunto.

Ainda neste primeiro Núcleo de Significação, solicitei para que observassem os pequenos textos em papéis envelhecidos em cima da mesa, escritos a lápis (criei os papéis para serem usados como um jogo). Neste momento, em que introduzi o jogo com os papéis, instalara-se um clima de descontração. Assim pedi para que cada uma respondesse primeiro no papel, as reflexões contidas nele. Após abríamos para o diálogo. Cada uma ao seu tempo respondeu de um modo sucinto as afirmações dadas.

Utilizarei aqui duas afirmações dadas que melhor se encaixam no indicador deste núcleo de significações. Estas afirmações utilizei como moderadores para os diálogos: **no Jogo dramático todos são fazedores, estão em ação não há necessidade de platéia**. A docente Luciane traz a seguinte consideração feita a partir deste moderador,

Imitar, imaginar, no faz de conta tudo é possível com ou sem platéia, vai do momento, podemos ser os fazedores e ao mesmo tempo platéia, por estarmos no jogo todos nos queremos participar independente de ser um ou outro, ou os dois (LUCIANE, GRUPO FOCAL em 29/10/2012).

Já na segunda afirmação, **o Jogo Dramático é diferente das apresentações teatrais usadas em datas comemorativas**. A docente Priscila respondeu do seguinte modo,

Sim, porque eles não seguem um formato engessado, não é nada ensaiado a criança vai criando a medida que a proposta vai acontecendo. Já em uma apresentação seguirá um roteiro, com materiais. Para o desenvolvimento da criança acredito que é mais válido o jogo dramático ser utilizado nas práticas onde ela utilizará o imaginário do que para se expor numa apresentação em datas comemorativas (PRISCILA, GRUPO FOCAL em 29/10/2012).

As duas afirmações se contrapõem no sentido que a docente Priscila se posiciona em relação ao desenvolvimento da criança e o quanto este fator é primordial para definir como se aplica o **Jogo Dramático**. Ressalta que o jogo colocado como apresentação é uma exposição para a criança, enquanto o jogo tratado como processo sem a necessidade de ensaio, propicia a criança à capacidade de criação.

Na fala da docente Luciane esta deixa transparecer uma dúvida que perdurou em todas as participantes, até mesmo naquelas que pareciam estar mais seguras, em relação ao **Jogo Dramático** ser uma apresentação ou não. A questão de quem está dramaticamente em jogo também pode ser a platéia, já que no caso do adulto este conduz a ação dramática, expõe as regras, assim automaticamente ele é a platéia.

Neste sentido, havia a confusão do que realmente era a mediação docente neste jogo, era um árbitro, um espectador, não conseguiam ver a posição docente em jogo como participantes. Isso se refletia como pano de fundo na concepção Histórico-Cultural do que é estar docente, ou seja, a ideia pré-concebida das relações de poder instituídas nesta função, a de que eu só observo, direciono, mas não me envolvo.

A partir das falas das docentes percebi que todas concordam que o **Jogo Dramático** é um meio de expressão da criança e um elo entre a docente e a criança. Porém, a relação de apresentação, platéia, regras e roteiro estão confusos para as docentes. Percebem-se estes pontos na análise das falas transcritas. Ao que parece para elas o **Jogo Dramático, não é uma apresentação porque não tem um roteiro, o Jogo Dramático se difere dos jogos competitivos, pois, não há regras, que em jogo todos estão em ação e ao mesmo tempo podem ser platéia**. Assim, a partir dos diálogos estabelecidos utilizei uma imagem como moderador. Pode ser vista na imagem 1:





**IMAGEM 1: O JOGO DRAMÁTICO E AS APRESENTAÇÕES TEATRAIS NA ESCOLA.**

**FONTE:** <http://go.funpic.hu>

Perguntei se a imagem 1 remetia a ação com o **Jogo Dramático**. Todas foram unânimes em dizer que sim. Porém, durante a discussão surgiram outros apontamentos, como o fato do **Jogo Dramático** ser confundido com ensaios para apresentações de final de ano na escola. Estas são as falas expressas sobre a leitura da imagem:

A criança expressa a sua maneira de ver as coisas.  
(ROSANGELA, GRUPO FOCAL em 29/10/2012)

Se tem platéia não é jogo dramático. (PRISCILA, Grupo focal em 29/10/212)

Que lindo! (LUCIANE, GRUPO FOCAL em 29/10/2012)

Se envolver com a criança, deixe a criança se mexer, a menina esta em movimento. (GRAZIELA, GRUPO FOCAL em 29/10/2012)

Tem criança que adora palco. No CMEI tem três apresentações por sala. (DÉBORA, GRUPO FOCAL em 29/10/2012)

Eu acho o cúmulo isso de apresentação. (GRAZIELA, GRUPO FOCAL em 29/10/2012)

Todo ano ensaiam a música da Simone. (DÉBORA, GRUPO FOCAL em 29/10/2012)

A imagem trouxe para suas falas as dificuldades de se trabalhar à linguagem teatral na escola. Por mais que elas como docentes, primem pelo processo da ação da criança, existe toda uma estrutura interna e externa que solicita que o **Jogo Dramático** vire um produto, a ser apresentado para pais, mães, direção, coordenação pedagógica e comunidade escolar. *“A educação dramática, portanto, não implica treinar as crianças para o palco. A ideia do “teatro”, (grifo do autor) na verdade, aparece apenas como método com crianças mais velhas e adultos”* (COURTNEY, 2010, p. 287).

Apesar de estabelecerem uma visão crítica em relação às normativas instituídas no ambiente escolar a respeito do **Jogo Dramático**, ainda havia uma dificuldade para serem mais categóricas em relação ao que é **Jogo Dramático** e o que ele não é. Observa-se a partir das falas que ele se confunde com o jogo teatral. Havia um receio aparente em fazer afirmações, tanto que as docentes Rosangela e Luciane não verbalizaram o seu pensamento a respeito do assunto, apesar de estarem atentas as falas das colegas.

O que as docentes deixaram transparecer é que o **Jogo Dramático** só podia ser uma apresentação já que elas estavam direcionando a ação no jogo, direcionando como observadoras e não como participante. Então acreditavam que se houvesse o seu olhar observando o que as crianças estavam desenvolvendo, elas seriam a platéia.

Sendo assim, a partir dos diálogos apresentados neste primeiro Núcleo de Significação pude perceber que as contradições aqui expressas se dão em diferentes ordens: o modo como a linguagem teatral é trabalhada nas escolas, ou seja, com a cultura instituída de apresentação teatral. O teatro como a idéia de produto pronto e acabado. A pouca familiaridade das docentes com a linguagem teatral. O teatro como uma linguagem distante tanto do cotidiano escolar, quanto do repertório das docentes. A falta da linguagem teatral nas grades curriculares dos cursos de licenciatura direcionados a docência para a pequena infância. A cultura que se criou não só na educação infantil, mas na educação básica como um todo, de que o teatro é luxo ou não serve para produzir algo concreto.

## 4.2 Quais as regras do Jogo Dramático? Pode ou não pode?

As falas que tratam do núcleo de significação relacionado às regras no **Jogo Dramático**, traz o indicador: **Embora o jogo dramático tenha regras, cada criança tem um jeito**. As falas foram agrupadas de modo a refletiram as dúvidas e contradições apresentadas durante os diálogos estabelecidos no grupo focal:

GRAZIELA: O jogo vem mais da imaginação, tem regras, vai se desenvolvendo em outras situações do que já foi planejado.

ROSANGELA: O jogo dramático será que tem regras?

PRISCILA: A regra explicita você coloca, outras ficam implícitas.

ROSANGELA: Imitar a mesa pode ser uma regra explicita.

PRISCILA: O que é a mesa pode então ser uma regra implícita.

GRAZIELA: Criança vê as coisas pelo o que ela imagina. A imaginação vai mais profundo que a regra. Tudo encaixa no jogo dramático, a matemática, o movimento..

ROSANGELA: **As crianças inventam suas próprias regras.** (grifo meu)

GRAZIELA: Embora o jogo dramático tenha regras, elas tem de ser flexível, pois cada criança tem um jeito.

PRISCILA: O jogo possibilita o trabalho em grupo.

GRAZIELA: Você tem que se deslocar com as crianças, ir além. (GRUPO FOCAL em 30/10/2012)

Esta sequência de falas veio permeada pelo desejo de dialogar sobre o que pensam e fazem nas suas práticas, como interagem com as crianças, como duvidam do que sabem, como reafirmam o que acreditam. Este momento foi uma grata surpresa, pois foi possível verificar que, por mais que haja a dificuldade de compreensão de certos termos relacionados à linguagem teatral, elas conseguem fazer uma relação entre o que seria a regra implícita e a regra explicita, como:

“Imitar a mesa pode ser uma regra explicita” (ROSANGELA, GRUPO FOCAL em 30/10/2012).

Imitar aqui trata da forma/mesa que a criança faz a transposição para o movimento em seu corpo, isto é a imagem/mesa foi dada, mesmo que cada criança tenha uma ideia diferente da mesa. Na regra implícita conforme

colocado pela docente Priscila: “*O que é a mesa, pode ser uma regra implícita*”. (PRISCILA, GRUPO FOCAL em 30/10/2012). Neste caso, o que é a mesa trata-se do seu significado construído historicamente e culturalmente, ou seja, serve para fazer às refeições, reunir pessoas. Portanto, ao mesmo passo que ela transgride este significado, também o mantém, pois ela passa a se preocupar com a representação corporal do objeto mesa.

Sendo assim, imitar corporalmente constitui regras de comportamento e traduz nesta ação em jogo, tudo o que ela compreende como o conceito de mesa.

Portanto, a noção de que uma criança pode se comportar em uma situação imaginária sem regras é simplesmente incorreta. Se a criança esta representando o papel de mãe, então ela obedece às regras de comportamento maternal. O papel que a criança representa e a relação dela com um objeto (se o objeto tem significado modificado) originar-se-ão sempre das regras (VYGOTSKY, 2007, p. 111 - 112).

Assim, o indicador **As crianças inventam suas próprias regras**, reflete as fases do jogo instituída por Elkonin (2009), na qual as crianças até quatro anos de idade apresentam uma tendência a burlar as regras estabelecidas. Porém, são logo repreendidas pelas demais, pois no jogo que inclui a imaginação se estabelece uma parceria, caso contrário não há possibilidade de permanecerem no faz de conta. Neste sentido, este indicador revela a identificação da docente em relação às crianças estabelecerem suas próprias regras, devido ao processo em que elas se encontram de amadurecimento cognitivo.

No seu cotidiano, a criança não pensa nas relações estabelecidas com os fatos, objetos e pessoas que mediam sua realidade. Portanto, é muito mais fácil ela se representar do que representar o papel de mãe. Já que terá então que estabelecer regras internas para fazer este papel, seja seu gesto, andar, modo de falar, trata-se aqui de expor um comportamento que não é o seu. Para isso torna-se necessário a regra de composição da personagem, isto é “*o que na vida real passa despercebido pela criança torna-se uma regra de comportamento no **jogo** (grifo meu)*” (VYGOTSKY, 2007, p 111).

Neste sentido, a criança criará um movimento semelhante ao que ela vê em sua realidade. Para Vygotsky (2000) o ambiente é um fator importante no desenvolvimento da criança e que este desenvolvimento se dá na sua experiência emocional. Sendo assim, no processo com o **Jogo Dramático** a criança se confronta com situações vivenciadas na realidade, ou seja, no jogo mediado pela docente, a ela surge à possibilidade de problematizar os embates cotidianos.

Enfatiza-se aqui a importância das regras estabelecidas em uma situação imaginária e a regulação interpessoal e intrapessoal estabelecida em jogo através das regras. Para tanto, a identificação das regras tanto implícitas, quanto explícitas no **Jogo Dramático**, não se dão ao acaso, mas através da mediação, neste caso a mediação docente. Para expressar o sentido da mediação docente, exponho uma sequência de falas:

GRAZIELA: Cada criança no seu tempo, o jogo dramático possibilita a integração maior com o professor. Pois, auxiliou um dos meus alunos que era mais tímido, a participar e interagir em grupo. A criança com um gesto a gente percebe o que está acontecendo com ela, o jogo possibilita isso.

DÉBORA: Todos ganham com o jogo dramático tanto a criança, quanto os professores.

PRISCILA: Ele (docente) tem que dar a base, para que ela (criança) possa criar. Assim não fica solto, sem objetivo, sem porque fazer.

(GRUPO FOCAL em 31/10/2012).

Porém, as participantes da pesquisa apresentam contradições em suas falas, quanto às regras no **Jogo Dramático**, pois, a docente Débora reconhece que este jogo não é um jogo competitivo. No entanto, faz distinção dele com os jogos com regras. Como é o caso da sua resposta na afirmação utilizada como um moderador: **O Jogo Dramático na formação docente amplia a capacidade de compreensão do mundo da criança**. As considerações feitas pela docente Débora transparecem a dificuldade em entender o **Jogo Dramático** como um jogo que também possui regras.

Através do jogo dramático a criança tem liberdade de expor sentimentos, sem ter a preocupação se vai haver um ganhador ou não como nos jogos com regras. Todos ganham: crianças e professores (DÉBORA, GRUPO FOCAL em 29/10/2012).

Percebo aqui a complexidade que o **Jogo Dramático** traz, para que se possa entendê-lo como um jogo não competitivo.

Eu estaria impondo... Vocês não fizeram direito, vamos voltar tudo de novo e chega um tempo que eles não iriam ter mais interesse. Ah! ele fez direito, mas você não fez. Tem que ser uma coisa mais espontânea, partir da criança. Você vai dar um **comando** não uma **regra** (grifo meu) (DÉBORA, GRUPO FOCAL em 31/10/2012).

Porém, o **Jogo Dramático** estabelece regras para se efetuar e estas regras, diferentes dos jogos de competição, proporcionam um olhar interno e um olhar externo sobre si e sobre a realidade. Institui a parceria sem a necessidade da produção de um resultado de ordem material, como nos jogos competitivos, mas produz em outra ordem, a relação com o belo, no sentido da apropriação da sua realidade de modos diferentes. Há dificuldade em compreender o jogo na forma dramática constituído de regras, transparece na fala da docente Débora, a qual diz que este tipo de jogo deve ser espontâneo. Com isso, as regras aplicadas a ele se assemelhariam aos ensaios de uma peça teatral. Isto é o fato de no **Jogo Dramático** haver a mediação, está se coloca como figura de comando e segundo a docente os comandos não são regras.

#### 4.3 Qual o sentido do Jogo Dramático? Para que serve?

As falas que tratam do núcleo de significação relacionado ao sentido do **Jogo Dramático**, traz dois indicadores: **O jogo dramático é um meio de expressão da criança** e **O significado da propositiva das crianças**.

As falas correspondentes ao indicador **O jogo dramático é um meio de expressão da criança**, foram aglutinadas de modo a expor como relacionam o **Jogo Dramático** com as suas práticas. Para tanto, o uso de afirmações direcionaram as falas a este respeito. Neste caso, as questões foram escritas e depois houve a discussão sobre suas respostas. Foi proposta a seguinte afirmação como moderador: **O Jogo Dramático deve priorizar a expressão da criança, isto é um meio de ouvi-la**.

Com certeza, o jogo dramático traz muitas alegrias e imaginação; cada criança no seu tempo, entendendo que ela por si aos poucos vai se adaptando ou interagindo com o meio, podendo nós como educadores também ter mais um pouco de entendimento com essa criança, entre a sua expressão corporal e outros. Tudo que gera imaginação tem um resultado surpreendente (GRAZIELA, GRUPO FOCAL em 29/10/2012).

A criança em processo de jogo inclui na sua expressão, a interação com o inanimado que muitas vezes passa a ser a extensão do seu próprio corpo. Portanto, em nossa realidade tudo se torna signo de alguma coisa. “*Em sua forma mais evoluída, os signos podem ser entendido como representações da realidade e podem se referir a elementos ausentes do espaço e do tempo presentes*” (RAMOS, 2010, p.173). A criança busca o tempo todo os meios de mediação, para poder entender o que acontece a sua volta, para expressar o que ouve e sente, ela faz isso usando seu corpo ou projetando seus anseios em objetos, os quais ela transpõe como lhe convêm no momento, isto é o cabo de vassoura pode se transformar em um cavalo, uma espada, um elefante e assim por diante.

Neste sentido, as docentes reforçaram nas suas falas a importância do **Jogo Dramático** no desenvolvimento da criança, o quanto o **Jogo Dramático** inclui e desperta na criança o interesse em estar presente e participar do processo de jogo. Isso se reflete na afirmação seguinte. Afirmação: **o Jogo Dramático reflete a realidade da criança, ou seja, por meio do Jogo Dramático ela fala o que pensa e sente, a respeito do seu mundo:**

É através do jogo dramático que a criança expressa sua maneira de ver as coisas. Realmente o jogo dramático reflete a realidade da criança, ela imita situações do seu cotidiano, através do faz de conta (ROSANGELA, GRUPO FOCAL em 29/10/2012).

A imitação expressa na fala da docente Rosangela, não é uma mera imitação do que a criança vivenciou, “*mas uma reelaboração criativa de impressões vivenciadas*” (SMOLKA, 2009, p. 17). Com base nestas reelaborações que a criança constrói uma nova realidade que corresponde com os seus desejos.

Sendo assim, a capacidade de imaginação é uma função superior do desenvolvimento humano e no **Jogo Dramático** a faculdade imaginativa é essencial, pois este jogo constrói pontes entre o que existe na realidade e os transpõem para o nível imaginário. *“A criança que monta um cabo de vassoura e imagina-se cavalcando um cavalo: a menina que brinca de boneca e imagina-se a mãe; (...) Todas essas crianças representam exemplos da mais autêntica e verdadeira criação”* (SMOLKA, 2009, p. 16 - 17).

Para o indicador **O significado da proponência das crianças**, as falas foram aglutinadas de modo a refletirem as suas práticas com **Jogo Dramático** e como estas incidem nos processos de criação da criança. Solicitei para que elas identificassem na imagem 2 traços do **Jogo Dramático**.



IMAGEM 2: AS DÚVIDAS ENTRE A DIFERENÇA DO JOGO DRAMÁTICO E DO JOGO TEATRAL  
 FONTE: <http://GO.FUNPIC.HU>

As falas que refletem a relação da imagem com o **Jogo Dramático** trazem aspectos ainda do que é o **Jogo Dramático** e o **Jogo Teatral**, mas em meio às dúvidas a uma relação com a brincadeira “[...] *Acho que para ela seria só mais uma brincadeira*” (ROSANGELA, GRUPO FOCAL em 30/10/2012). Neste fragmento da fala percebe-se que mesmo sem certa consciência da diferença entre o jogo e a brincadeira, a participante deixa um subtexto vir à tona de que no **Jogo Dramático** se estabelece uma relação pontuada por determinadas regras. Já na brincadeira, esta se desenvolve de um modo a não se instituir um determinado caminho para a sua efetivação. Para tanto existem



diferenciações entre os conceitos: jogo, brincadeira e brinquedo. Segundo Garanhani (2011)<sup>41</sup>, “A *brincadeira é uma atividade espontânea que se estrutura na ação, o Jogo é a brincadeira estruturada por meio de regras combinadas e o brinquedo é o suporte da brincadeira [...]*”. Ou seja, o jogo tem uma estruturação, o brinquedo é um suporte para a brincadeira e a brincadeira se estabelece de um modo mais livre, sem necessariamente ter a intermediação do adulto.

Pelo fato da menina estar sozinha, não é um jogo dramático. Mas o que seria aí o jogo dramático? Ou seria o jogo teatral? Será que seria, acho que para ela é só mais uma brincadeira (ROSANGELA, GRUPO FOCAL em 30/10/2012).

As questões colocadas pela docente refletem a confusão feita em relação ao **Jogo Dramático** e o jogo teatral, a brincadeira, assim como a questão do jogo projetado (SLADE, 1978), no caso da criança estar sozinha. Pois, neste caso ela pode desenvolver a relação do seu corpo com o objeto e nesta relação também ocorre o **Jogo Dramático**.

Deste modo, o jogo como forma dramática de expressão estabelece com a criança as possibilidades de vivenciar a vida no olhar de outros, ou seja, através do olhar das personagens. Não sem motivo os heróis e heroínas inventados pelas crianças exercem nelas uma ação e reação forte de profundos significados. Os sentimentos e situações proporcionados pelas personagens inquietam, perturbam e contagiam a criança. “*Isso ocorre porque as emoções provocadas pelas imagens artísticas fantásticas das páginas de um livro ou do palco de teatro são completamente reais e vividas por nós de verdade, franca e profundamente*” (SMOLKA, 2009, p. 28, 29).

Os aspectos da criação promovem assim, em seu olhar, novos olhares e favorece a invenção, a propor o novo, ou reinventar o que já existe de modo a acessar os diversos mecanismos que a criação desencadeia em quem está em um processo criativo.

---

<sup>41</sup> Esta fala se refere à comunicação oral para o Curso de Educação Física da Universidade Federal do Paraná (UFPR) em 17/10/2011.

*No caso se levássemos a imagem para ser usada com as crianças daí seria um jogo dramático. Poderia ser usada como um recurso, para o jogo imitativo. (PRISCILA, GRUPO FOCAL em 30/10/2012).*

Houve na leitura da imagem 2 uma dificuldade em expressar se haviam elementos de **Jogo Dramático**. Já que a criança demonstra uma reação à situação em que está. A sugestão da docente Priscila se aproxima de uma possibilidade, de usar a imagem como meio para o jogo imitativo, isto reflete a intencionalidade da ação docente.

Em consequência traz a tona o indicador **O significado da proponência das crianças**, isto é para que a criança venha a propor algo em uma situação dramática são necessários os recursos adequados para isso, pois ela não consegue criar do nada. Para tanto, o adulto que media esta ação deve propor, já que neste caso é a pessoa com mais experiência, capaz de uma melhor condução da ação da criança. Isto se reflete na fala da participante Rosangela,

*O significado da proponência das crianças, (grifo meu) a imaginação, imitação, a surpresa das imitações. As crianças fazem do seu jeito, por exemplo, na intervenção em 2010. O chão, elas pediram para que eu fosse o chão! (ROSANGELA, GRUPO FOCAL em 30/10/2012).*

Ainda se referindo a este indicador e a imagem 2, a imagem foi utilizada para averiguar se realmente as docentes conseguiam distinguir entre uma ação no **Jogo Dramático** e uma ação no cotidiano. Estabeleceram-se neste momento por conta das inúmeras dúvidas, discussões em dupla. Para não haver dispersão, fiz outra introdução solicitando que discutissem sobre o que difere uma apresentação teatral de um **Jogo Dramático** as falas que mais refletiam o que foi solicitado são:

GRAZIELA: Levar para a sala para que a criança fosse à personagem da imagem. Não é uma apresentação para os pais, mas para eles entre crianças.

LUCIANE: Você pode fazer o jogo apresentando. Às vezes tem platéia e não deixa de ser um jogo dramático (GRUPO FOCAL em 30/10/2012).

Em face das respostas dadas pelas docentes, percebo o quanto o processo da linguagem teatral escolarizada afeta tanto os modos de pensar das participantes quanto a sua prática e, em decorrência, a sua relação com a criança. A ideia de que a linguagem teatral deve ter como finalidade uma apresentação ainda permeia o imaginário escolar de representação para o outro.

No entanto o **Jogo Dramático** solicita a representação para si. Porém, percebi a contradição sobre como pensam este jogo em suas práticas, a partir da discussão estabelecida.

*Criar, inventar histórias, se divertir mesmo [...] não necessariamente é uma apresentação.* (PRISCILA, GRUPO FOCAL em 30/10/2012).

*O jogo dramático tem platéia.* [...] (LUCIANE, GRUPO FOCAL em 30/10/2012).

*Não precisa ser tudo ensaiado.* (ROSANGELA, GRUPO FOCAL em 30/10/2012).

*É expressão da criança.* (DÉBORA, GRUPO FOCAL em 30/10/2012).

*O jogo dramático possibilita o trabalho em grupo.* (GRAZIELA, GRUPO FOCAL em 30/10/2012).

Assim, reconhecem no **Jogo Dramático** os processos de criação, invenção e de divertimento, “*O jogo dramático capacita a criança a adquirir papéis, e a desenvolver esta habilidade na medida em que o faz; quanto maior sua habilidade, maior sua adequação social*” (COURTNEY, 2010, p. 286).

Muitas vezes em uma apresentação teatral com ensaios exaustivos, isso se torna torturante para a criança, pois, não tem sentido para ela. A criança em ação no **Jogo Dramático** vivencia as personagens do seu mundo de criança, os contextos do seu cotidiano sem a necessidade de platéia.

#### 4.4 O que é o Jogo Dramático na Educação Infantil? Contribuições e ou limitações?

As falas deste Núcleo de Significação foram aglutinadas de modo a refletirem os três indicadores resultantes: **Tudo encaixa no jogo dramático a matemática, o movimento etc.**; **O jogo tem um formato, um caminho, a brincadeira não**; **O Jogo Dramático na Formação docente.**

Portanto, a partir do relato que elas iniciaram a respeito das suas práticas, solicitei para que falassem sobre o que desenvolveram durante o curso de formação docente, em 2010. Projetei as imagens das intervenções para que elas pudessem recordar com mais detalhes.

LUCIANE: A partir do curso **criei mais significados, mais sentido** nas minhas práticas.

GRAZIELA: **Antes do curso, fazia o jogo dramático sem saber o que era, usava como linguagem do movimento, não teatral.** O curso instiga tudo se encaixa.

PRISCILA: A gente fazia, só não sabia. **Um dado significativo desta intervenção é que todas as crianças queriam participar, todos faziam.**

LUCIANE: Ai as crianças gostaram muito de imitar. (grifo meu)  
(GRUPO FOCAL em 30/10/2012).

A partir de suas falas pude identificar o indicador **Tudo encaixa no jogo dramático a matemática, o movimento, etc.** Nos grifos feitos nas falas identifiquei o que seria o **Tudo se encaixa no jogo dramático**, trata aqui das possibilidades que este jogo proporciona, dando a ideia de que é um auxiliar, um recurso e não um conhecimento por excelência. Assim, “[...] *O jogo dramático esta diretamente relacionado ao desenvolvimento do pensamento da criança. [...] A imaginação dramática é um fator - chave – é ela que interioriza os objetos e que lhes dá significância para o indivíduo*” (COURTNEY, 2011, p. 286 - 287).

Mesmo porque o jogo e a imitação relacionam-se com o processo de pensamento e cognição. Nesta linha de pensamento, da imaginação dramática, não é possível colocar o **Jogo Dramático** em uma categoria secundária, entende-se esta categoria de jogo como primordial para o desenvolvimento cognitivo, a qual não reforça a assimilação de conteúdos oriundos de outras áreas do conhecimento, mas, satisfaz a necessidade de compreensão da criança dos signos do mundo adulto.

Isso requer o entendimento de que “*A imaginação dramática está no centro da criatividade humana e, assim sendo, deve estar no centro de qualquer forma de educação que vise o desenvolvimento das características essencialmente humanas*” (COURTNEY, 2011, p. 281).

Esta compreensão sobre o **Jogo Dramático** propicia práticas mais coerentes com o desenvolvimento da criança, ou seja, não há necessidade de expor a criança as apresentações teatrais, nem submetê-las as repetições sem significados, para reter conteúdos considerados mais importantes do que o pensamento criativo. As falas agrupadas para exemplificar o indicador **O jogo tem um formato, um caminho, a brincadeira não**, foram promovidas com o auxílio da imagem 3,



**IMAGEM 3: JOGO DRAMÁTICO COMO APRESENTAÇÃO TEATRAL  
E JOGO DRAMÁTICO NA EDUCAÇÃO**  
**FONTE:** [http://GO. FUNPIC. HU](http://go.funpic.hu)

Esta imagem foi usada como um moderador para identificar, a questão do **Jogo Dramático** como apresentação teatral e **Jogo Dramático** na educação. Para exemplificar uso as falas oriundas da Imagem 3:

ROSANGELA: figurino, uma roupa de criança, figurino. Exatamente...  
O cenário, o figurino

PRISCILA: a imagem foi misturada em outra coisa, situação. Ela ta caracterizando alguma coisa, não é por nada que ela está ali, por causa da cena do filme, provavelmente eles devem ter visto para fazer.  
( GRUPO FOCAL em 31/10/2012).

Neste ponto da discussão, pedi para que fossem além dos elementos externos, como a caracterização/figurino. Quais outros elementos aparecem na imagem, que também fazem parte do **Jogo Dramático**?

*Ela esta imitando...* (ROSANGELA, GRUPO FOCAL em 31/10/2012).

*O braço... a perna que da pra ver aquele negócio da cena* (PRISCILA, GRUPO FOCAL em 31/10/2012).

Prontamente as docentes identificam a relação de imitação, no entanto, gera uma nova discussão a respeito da questão do jogo de papéis, “*Será que não é dramatização?!“* (ROSANGELA, GRUPO FOCAL em 31/10/2012).

A leitura da imagem evolui para a questão do dramático no jogo, ou seja, para as docentes se há uma dramatização, automaticamente é uma apresentação, pois a cena da imagem 3 mostra crianças caracterizadas representando outra pessoa. Ora, “*A criança que vê pela primeira vez um trem, bate, apita, tentando imitar o que vê. Essa dramatização da impressão do trem proporcionar-lhe enorme satisfação*” (SMOLKA, 2009, p. 98). Neste caso, trata-se de uma dramatização, ou seja, o drama para entender melhor através da vivência com o seu corpo, o que é este elemento novo na sua vida: o trem. Porém, não se trata aqui de uma dramatização para uma apresentação teatral.

A partir destas considerações coloquei a questão se o **Jogo Dramático** é uma dramatização.

*Eu acho que (pausa) porque vê, se a criança tá fazendo um jogo imitativo vai imitar um animal, ele ta dramatizando, no faz de conta ele ta dramatizando no faz de conta ele ta vivenciando vamos supor* (ROSANGELA, GRUPO FOCAL em 31/10/2012).

Percebo que a docente demonstra dúvida em relação a sua colocação, recorre através do olhar para com as outras docentes em busca de uma cumplicidade do que estava falando. Também verifico que o fator dramatizar no jogo dificulta o entendimento que para a criação é necessário dissociar-se do mundo como ele é para pensá-lo de outros modos, “*O ser completamente adaptado ao mundo nada desejaria, não teria nenhum anseio e, é claro, nada*

*poderia criar. Por isso, na base da criação há sempre uma inadaptação da qual surgem necessidades, anseios e desejos*” (SMOLKA, 2009, p. 40).

No entanto, todas dizem que concordam que no **Jogo Dramático** também se dramatiza. Porém, as docentes se olham, riem, acenam afirmativamente com a cabeça, perguntam entre si se concordam. Demonstram através dos gestos, e das expressões faciais, que havia ali dúvidas em relação à questão colocada. Neste momento há uma pausa curta.

A discussão volta, mas em torno da primeira questão dos encontros: se o **Jogo Dramático** pode ser uma apresentação teatral. Repete o indicador: **O jogo tem um formato, um caminho, a brincadeira não**. Assim busco exemplificar através das falas das docentes, o indicador **O jogo tem um formato, um caminho**. Antes de tecerem suas considerações sobre o assunto houve uma pausa, pensam, olham-se, olham para mim então se colocam:

LUCIANE: Pode né? (busca a aprovação das demais docentes).

PRISCILA: É não necessariamente ele tem que ser uma apresentação, na realidade pode dramatizar sem este objetivo (GRUPO FOCAL em 31/10/2012).

Após a fala da docente Priscila houve uma pausa longa. Para que a discussão não findasse com a questão colocada pela docente, retomei o que ela havia expressado e perguntei: *“Priscila, como você falou, no caso ele o Jogo Dramático, pode ser não necessariamente (toca o celular de uma das docentes) como você caracterizaria esta dramatização dentro do Jogo Dramático?”* (PESQUISADORA, GRUPO FOCAL em 31/10/2012). Houve certa surpresa quando ela responde a questão colocada por mim, pois percebeu que havia associado à dramatização como apresentação, isso se reflete no início da sua fala:

**Apresentação?** No caso que nem a gente tava falando ali (refere-se à conversa a parte com a docente Débora, durante a discussão geral) **a gente não tem aquela platéia te observando**, pode, não sei, apresentar com ela, você ta dramatizando, querendo ou não, você ta usando a expressão corporal, ta trabalhando com isso **só que não foi uma coisa ensaiada**, uma coisa assim, há vamos apresentar, não é uma apresentação em si. Você pode utilizar elementos que estão ali em volta com outros objetivos, pode pegar a sala inteira, então na realidade, **como a sala inteira ta participando**

**ninguém ta vendo, não é uma apresentação, mas você ta dramatizando** (grifos meu) (PRISCILA, GRUPO FOCAL em 31/10/2012).

A falta da utilização do **Jogo Dramático**, no meio educacional, de modo sistematizado, que realmente fosse parte integrante das rotinas dos CMEIs, auxiliaria para dissipar tantas contradições e dúvidas. Pois, nas entrelinhas as docentes deixam transparecer que a pouca vivência com os jogos no ambiente escolar, faz com que elas não consigam relacionar o que de fato ocorre com o **Jogo Dramático** na prática com as crianças.

Neste sentido, o espaço dado ao jogo na educação ainda é restrito, tanto nos cursos de formação inicial e continuada, quanto no cotidiano pedagógico da instituição escolar. Este indício pode ser verificado na seguinte fala:

***Pode não ter esse negócio de platéia, então automaticamente não seria uma apresentação** (pausa curta) **mas não inclui a dramatização, da mesma forma** (grifos meu) (PRISCILA, GRUPO FOCAL em 31/10/2012).*

Na sequência a questão da dramatização evoluiu para a questão do envolvimento da criança no jogo, se ela poderia ser a platéia, se estivesse em ação no jogo. As falas que refletem esta questão foram agrupadas em sua sequência:

DÉBORA: Como eu falei antes, eu acho que **deixa de ser uma apresentação quando é espontâneo** que a atividade que eu apliquei lá (se referindo a sua intervenção pedagógica, realizada durante o curso de **Jogos Dramáticos**: a história da Catarina e o Urso) usando a história, digamos que eu falasse agora todo mundo imita o urso todo mundo começa imitar, ai eu falo há não, **eu quero que imite assim, isso não seria deles** (grifo meu).

ROSANGELA: Exatamente. (GRUPO FOCAL em 31/10/2012)

Durante a fala da docente Débora, as demais teciam comentários entre si, sobre o assunto, concordando com a fala expressa. “[...] se você *dramatizar assim, que não fosse o jogo dramático, teria que ser um ensaio,*



*todo mundo?”* (ROSANGELA, GRUPO FOCAL em 31/10/2012). Há aqui o entendimento de que se a dramatização não estiver em jogo, então passa a ser ensaio, ou seja, *“Aquele coisa certinha”* (GRAZIELA, GRUPO FOCAL em 31/10/2012). Porém, a dificuldade se expande quando se referem ao espontâneo, pois, crêem que a espontaneidade não é um processo também construído historicamente e culturalmente,

ROSANGELA: Exatamente. **Pode ser uma apresentação, como pode não ter necessariamente uma platéia. Para ter o jogo dramático não precisa ser tudo certinho, mas numa dramatização precisa, mas o jogo dramático pode apresentar também.** Igual lá no CMEI as crianças **dramatizam as histórias, porque é espontâneo** é delas, dramatizarem do jeito delas, **mas não é um ensaio**, eu acho que assim deixa de ser o jogo dramático (grifos meu).

PRISCILA: **Não pode ser uma regra**, a gente pode utilizar um dos dois, o jogo dramático e o jogo teatral.  
(GRUPO FOCAL em 31/10/2012).

Estas falas foram pontuadas por uma pausa e olhares. Já tínhamos anteriormente falado sobre a dramatização no jogo e as considerações ainda repetiam as falas que refletem não uma opinião pessoal, mas um conceito construído culturalmente sobre o **Jogo Dramático** no meio educacional, como se percebe no fragmento da fala da docente Rosangela,

*Para ter o jogo dramático não precisa ser tudo certinho, mas numa dramatização precisa, pode apresentar também, mas não é assim ensaiar eu acho que assim deixa de ser o jogo”* (grifos meu)  
(ROSANGELA, GRUPO FOCAL em 31/10/2012).

As falas reforçam que apesar das docentes identificarem o **Jogo Dramático** diferente da brincadeira e que este traz um caminho, uma forma para se desenvolver, elas entram em contradição com a expressão dramática como meio de desenvolvimento da criança. Esta dramaticidade é necessária para que ela se relacione com a realidade, não necessariamente deva ser colocado como apresentação teatral, quando o assunto é a dramaticidade no processo com o **Jogo Dramático**.

O indicador **O Jogo Dramático na Formação docente**, propôs a aglutinação das falas de modo a expressarem as contribuições, limitações,

encontradas no processo de compreensão e desenvolvimento do **Jogo Dramático** e como este se insere como conhecimento no campo da educação. Em um primeiro momento solicitei para que escrevessem de que modo podemos considerar o **Jogo Dramático** como conhecimento. Assim as considerações escritas trouxeram alguns apontamentos grifados por mim e mantidos na íntegra.

PRISCILA: São atividades que trabalham com a imaginação e a expressão corporal da criança, **possuem regras a ser seguidas e não necessariamente necessita de materiais para ser executada. Trazem elementos do teatro em sua prática não tendo platéia. Um jogo tanto individual como coletivo que pode acontecer nos mais diversos ambientes.**

DÉBORA: Atividade na qual as crianças podem expor seus sentimentos através de faz de conta, da imaginação, criando **um mundo onde eles são os principais jogadores. O professor tem a oportunidade de conhecer seu aluno e ajudá-lo em suas dificuldades.**

ROSANGELA: Jogos dramáticos para mim é trabalhar o lúdico, a espontaneidade, a **imaginação** o faz de conta.

LUCIANE: **Jogo dramático é um jogo onde se usa a imaginação, a criatividade, por ser um jogo ele tem regras**, ele possibilita a cooperação, a **interação** entre adultos e crianças, entre crianças e crianças, trabalha com a imitação dos envolvidos. (grifo meu).

(GRUPO FOCAL em 31/10/2012).

Parece-me que os depoimentos escritos, aproximam-se mais do que realmente as docentes pensam, sobre o **Jogo Dramático**. A fala colocada em discussão gera um maior conflito, pois em cada interferência, surgem mais dúvidas, no entanto, permite que se explore ideias que ainda não tinham consciência. Ou seja, se expõe a opinião do outro. Com isso, “*O significado da palavra é inconstante. O estabelecimento da mutabilidade dos significados só se torna possível quando foi definida corretamente a natureza do próprio significado*” (VYGOTSKY, 2000, p. 408).

As contradições, afirmações e negações expressas pelas docentes durante o grupo focal, refletem a inconstância do significado da palavra, pois durante este processo elas estavam acomodando internamente o seu entendimento sobre o **Jogo Dramático**. Para exemplificar este fato utilizo a seguinte fala:

Rosângela: *Uso (jogo dramático) como recurso didático, quando eles Estão muito agitados, porque daí eles sentam [...]* (GRUPO FOCAL em 31/10/2012).

Na sua fala, a docente Rosângela coloca o jogo como recurso, um modo de organizar a sala e manter as crianças sentadas. Caracteriza assim um meio de disciplinar o corpo para outras atividades, por exemplo, quando uma criança é solicitada a pintar em artes visuais, pelo simples fato de pintar e supostamente se manter quieta, ela perde a possibilidade da interação com seus pares.

Neste caso, o jogo como conhecimento humano, perde a sua função de mediador da realidade. No entanto, verifiquei que em um outro momento da sua fala, o direcionamento sobre o jogo se apoia em outro aspecto, o da compreensão do jogo como processo do desenvolvimento da criança, isto é *“jogos dramáticos para mim é trabalhar o lúdico, a espontaneidade, a imaginação o faz de conta”* (ROSÂNGELA, GRUPO FOCAL em 31/10/2012). Assim, a relação entre o pensamento e a palavra é um processo complexo de ida e volta entre o pensamento e a linguagem. Este processo por si só já caracteriza um desenvolvimento independente da faixa etária. Pois, ocorre tanto na criança, quanto no adulto.

Este processo sofisticado de ação mental gera desdobramentos, até se efetivar novas formulações do pensar, nisto *“a relação da palavra com o pensamento e a formação de novos conceitos é esse processo complexo, misterioso e delicado da alma”* (VYGOTSKY, 2000, p. 409). Para tanto, considerar os modos como se dá a compreensão a respeito de novos conceitos é extremamente importante na Formação Docente. Pois, este entendimento pode promover formações mais adequadas e direcionadas para os diferentes contextos de atuação.

Neste sentido, os diálogos que caracterizam o indicador **O Jogo Dramático na Formação docente**, se reflete nas falas sobre o ambiente escolar e os recursos de apoio teórico ofertados pela SME as docentes, assim como o Projeto Político Pedagógico, os espaços de aprendizagem e de comunicação dos CMEIs que cada docente faz parte. Cujas falas foram

agrupadas na sequência dos diálogos estabelecidos no grupo focal, e seus trechos significativos grifados por mim:

GRAZIELA: **Hoje há uma nova visão da Linguagem teatral no CMEI. O Projeto Político Pedagógico é de 2005. O Caderno de Arte é mais amplo. Não está explicado certinho sobre o jogo dramático.**

ROSANGELA: **O Caderno de Arte ajuda, mas tem que ter pesquisa.** Lendo você tem ideia, abre para outras possibilidades.

PRISCILA: O Caderno de Arte é um **modelinho**.

ROSANGELA: **Antes do curso só via o jogo dramático como um recurso.** Agora é uma atividade planejada. (grifo meu)  
(GRUPO FOCAL em 30/10/2012).

Ouvir e observar como as docentes direcionaram suas falas me levou a perceber que, quando um conceito não está traduzido de um modo claro, ao ser direcionado há pessoas que não tem familiaridade com o assunto ou área do conhecimento, gera margem para inúmeras interpretações. Por isso, a prática torna-se confusa, sem possibilidade de ampliações, questionamentos, do que já está posto, seja no Projeto Político Pedagógico, no referencial teórico ofertado pela SME, no curso que ministrei em 2010 e, que segundo o relato das docentes, não houve mais cursos de formação em **Jogos Dramáticos**.

Assim, não há subsídios teóricos para argumentação e isso gera uma submissão aos modelos impostos, dentro de um sistema escolar. O quanto também à formação docente, pode promover um olhar mais atento, crítico ao trabalho de planejar o que se quer desenvolver em determinada área do conhecimento.

A partir das colocações, sobre os recursos disponibilizados pelo CMEI e SME, solicitei que relatassem como planejam o **Jogo Dramático** em suas práticas. Neste momento houve uma pausa, buscam com o olhar uma resposta, até que a docente Rosangela inicia a discussão e faz seu relato de planejamento que o transcrevi na íntegra:

**Olha eu já trabalhei faz tempo** (para as demais). Foi assim, foi feito uma sequência, uma etapa foi de jogos imitativos, uma etapa de jogos expressivos se eu não me engano. Foram varias etapas e, cada etapa, foi feito o faz de conta se eu não me engano, imaginativo?  
(pergunta para as demais) procuramos o objetivo que se enquadrava ali e, de cada etapa, foi trabalho com a criança. Eu trabalhei assim, mas **já faz tempo**. Foi bem legal o resultado, mas na época foi

complicado por falta de pessoas, (todas comentam a falta de pessoas. Refere-se a uma docente auxiliar). **Depois eu não tentei mais.** É uma prática que eu posso retornar, porque hoje em dia esta mais tranquilo, por ser uma turma agitada (as crianças tinham dois anos de idade) e foi bem interessante. O jogo imaginativo, imaginar que esta numa floresta, eles gostaram muito. O expressivo que eles não gostaram muito e como eu falo: já é mais difícil. Se fosse hoje em dia na turma que eu estou, é mais fácil. O expressivo facial é mais fácil, o expressivo corporal parece que eles não lembram muito. Hoje na turma de quatro anos preferem mais o expressivo e o imitativo. **Eles gostam muito, o expressivo eu uso muito como recurso didático.** (pausa). Uso o jogo dramático nas minhas praticas, não elaborei mais esta sequência. Eu trabalho com atividade planejada, mas não entra na sequência (refere-se à sequência com jogos dramáticos). O recurso didático que eu utilizo é a expressividade da face, faz cara de alegre e triste eles gostam muito disso (grifos meu) (ROSANGELA, GRUPO FOCAL em 31/10/2012).

A docente transparece em sua fala a dificuldade em trabalhar com o **Jogo Dramático** no CMEI, por questões de recursos humanos, conforme a seguinte fala:

Foi bem legal o resultado, mas na época foi complicado por falta de pessoas (ROSANGELA, GRUPO FOCAL em 31/10/2012).

Todas comentam a falta de pessoal, ou seja, o ideal seria ter uma docente auxiliar, já que as salas possuem um número considerável de crianças. Percebo que este pode ser um dos fatores pelos quais a docente relata que não deu continuidade ao trabalho com jogos “[...] *Olha eu já trabalhei faz tempo, mas já faz tempo. Depois eu não tentei mais [...]*” (ROSANGELA, GRUPO FOCAL em 31/10/2012).

A linguagem teatral na escola ainda é vista como algo episódico, casual, portanto, não se pensam em espaços físicos e recursos humanos, formações para que ele realmente faça parte da rotina das escolas da pequena infância. Outro fator de desistência para com o **Jogo Dramático** se reflete na seguinte fala:

*Eles gostam muito, o expressivo eu uso muito como recurso didático. (pausa). Uso o jogo dramático nas minhas práticas, não elaborei mais esta sequência* (ROSANGELA, GRUPO FOCAL em 31/10/2012).

Ao que me parece o jogo aqui é submetido a uma sequência estabelecida como metodologia pedagógica, instituída para os CMEIs. Neste sentido o jogo vai perdendo a sua função, pois passa a ser uma atividade de repetição. Também o seu uso como recurso, esgota a sua finalidade de criação, pois não tem a necessidade de estar vinculado ao reforço escolar.

A questão do planejamento aprofunda a discussão para a sequência didática e o resultado /avaliação. As falas que expressam este sentido foram agrupadas na seguinte sequência de diálogos:

DÉBORA: para a sequência tem que ter todo um planejamento.

ROSANGELA: uso (jogo dramático) como recurso didático, quando eles estão muito agitados, porque daí eles sentam, mostram para as outras crianças o que estão fazendo  
(GRUPO FOCAL em 31/10/2012).

As falas reforçam o uso do **Jogo Dramático** como um recurso e também, uma atividade sem autonomia, necessita deste modo de um direcionamento pedagógico para acontecer, como se a arte para ser arte devesse ser didática, ou por si só não é reconhecida no meio educacional como conhecimento. Porém, percebo que as suas falas refletem um aspecto muito mais amplo que um posicionamento docente em relação ao jogo, mas traduz um pensamento institucionalizado. Ainda, nesta sequência de diálogos é possível identificar as limitações apresentadas sobre o desenvolvimento do **Jogo Dramático** em sala de aula,

PRISCILA: **eu usava bastante assim, estava trabalhando um conteúdo**, profissões de diversas formas, **que abrange diversas áreas do conhecimento**, trabalhando objetos, alguma construção de texto, daí já colocava a imaginação.

ROSANGELA: não é...

PRISCILA: é eu colocava (a docente Rosangela sobrepõe à fala).

ROSANGELA: **o objetivo do planejamento esta sendo nas relações sociais, que temos que seguir**. Estamos trabalhando as **profissões** e as crianças fizeram as dramatizações das profissões, as que eles conhecem, mas **o meu objetivo já não era para jogos dramáticos**, eles dramatizaram tudo mas (pausa). (grifos meu).

(GRUPO FOCAL em 31/10/2012)

Esta sequência de falas traz à tona as limitações encontradas pelas docentes para a sistematização do **Jogo Dramático** em suas práticas. Uma vez que os trechos grifados refletem o pensamento institucionalizado ao qual já me referi nas falas anteriores, pois o jogo na sua forma dramática, ao que parece pelos seus relatos, deve não só seguir a uma sequência didática, mas também, deve estar subordinado aos conteúdos determinados para tal sequência.

Creio que ainda o sistema educacional como um todo, seja o corpo docente, a coordenação pedagógica, a direção, as secretarias de educação, as políticas públicas, ainda não conseguem perceber a dimensão que é dada ao jogo no meio escolar. Isto é, quanto mais se ampliam o olhar para determinados conhecimentos diminuem em relação há outros. É possível identificar estas considerações nas seguintes falas:

PRISCILA: geralmente eu colocava para fechar **para que eles tivessem um conhecimento para poder fazer alguma coisa nos jogos dramáticos** (, 31/10/212).

ROSANGELA: exatamente. Só que **ai a gente esta trabalhando outra área.**

PRISCILA: **é na verdade eu trabalhava varias áreas.** (grifos meu) (GRUPO FOCAL em 31/10/2012).

Deste modo mais uma vez o **Jogo dramático** é tratado como um auxiliar, sem ser visto como conhecimento. A fala a seguir nos mostra esta conclusão:

*Para que eles **tivessem um conhecimento para poder fazer alguma coisa nos jogos dramáticos.*** (grifo meu) (PRISCILA, GRUPO FOCAL em 31/10/212).

Esta falta de autonomia imputada ao jogo estabelece práticas em que o jogo é um mero coadjuvante do processo de ensino e da aprendizagem. Portanto, não se leva em consideração que os mecanismos de aprendizagem não necessariamente precisam ser estabelecidos em uma rigidez, como se o conhecimento só se dá desta ou daquela forma e em determinados contextos. *“A própria irrelevância é frequentemente criativa. [...] tanto o objeto externo pode ser concebido como tendo autonomia, ou pode ser uma resposta*

*hedonista – o cálido sentimento de estar certo, muito antes que a racionalidade ocorra [...]*” (COURTNEY, 2010, p. 248). Para exemplificar este fato ainda dentro da questão das limitações foram aglutinadas falas e apresentadas do modo como foram expressas nos diálogos:

Lá no CMEI, era assim, tinha a atividade planejada no parquinho com os jogos, ficávamos nesse momento com os jogos. (LUCIANE, GRUPO FOCAL em 31/10/2012).

Eu vi que as educadoras fizeram até com bebês os jogos dramáticos, assim muitas vezes elas não tem essa visão dos jogos dramáticos. O projeto agora lá no CMEI é a África elas fizeram os bichos, colocaram fantasias de panos, contaram várias histórias de bichos, depois elas juntaram. Então digo que se encaixaria como um jogo dramático. O problema do CMEI vou expor: numa semana a pedagoga, (pausa) foi a dificuldade que eu senti até, a pedagoga vem e diz: a gente teve uma reunião, sabe aquilo que agente estava trabalhando, agora não é mais isso, tem que ser trabalhado isso, isso e isso.  
(DÉBORA, GRUPO FOCAL em 31/10/2012).

Neste momento ocorreu um burburinho no grupo em relação à questão da rotatividade de propostas para serem desenvolvidas com as crianças. Também expressam a falta de intercâmbio entre os setores da educação, um não reconhece a realidade do outro, ou seja, as propostas colocadas nem sempre primam pelo fazer docente e pela aprendizagem da criança, isto se reflete na seguinte fala:

Beleza! Todo mundo vai **corre modifica tudo**, às vezes da um mês, não chega às vezes há um mês, aí vem à pedagoga **lembram aquela reunião**, aquilo que a gente estava fazendo **não é mais aquilo, agora é assim**, assim assado (grifos meu)  
(DÉBORA, GRUPO FOCAL em 31/10/2012).

Após esta colocação, todas falam ao mesmo tempo pontuando as dificuldades de se ter autonomia didática e pedagógica.

No entanto, voltam à discussão na questão do planejamento que é solicitado para ser desenvolvido em determinada área. Então coloco a questão de como se trabalha o **Jogo Dramático**, neste planejamento.

O teatro você pode trabalhar mais uma vez por semana se você tiver uma sequência (ROSANGELA, GRUPO FOCAL em 31/10/2012).



Neste momento percebo que a fala se direciona ao fato da linguagem teatral ter um espaço reduzido no planejamento dos CMEIs em relação a outras áreas do conhecimento,

Conhecimento matemático você tem que trabalhar mais vezes na semana, a escrita mais vezes na semana (ROSANGELA, GRUPO FOCAL em 31/10/2012).

Diante deste cenário introduzi mais um assunto para o diálogo, se as docentes são informadas do porque o conhecimento matemático e a escrita serão mais trabalhos do que a linguagem teatral. Rosangela diz:

É que se você for ver neste caderno aqui (mostra o caderno de atividades), no caderno de objetivo do planejamento do conhecimento matemático, é muita coisa. Tem que alcançar a maioria daquelas coisas ali com as crianças. (ROSANGELA, 31/10/2012)

Todas se posicionam, falam ao mesmo tempo, concordando com a fala da docente Rosangela.

DÉBORA: elas (pedagogas) falam para gente que lá na reunião é ordem da secretaria e que tem que ser trabalhado assim.  
ROSANGELA: (mostra o caderno de atividade) veja os objetivos matemáticos é tudo isso. Olha agora o musical, só isso não tem muitos objetivos. (GRUPO FOCAL em 31/10/2012).

Neste caso, o fato dos objetivos musicais serem mais reduzidos em relação ao conhecimento matemático, quer dizer que ele deva ser trabalhado menos. No entanto, pelo contrário a arte tem conteúdos estruturantes os quais dão margem para um trabalho em longo prazo. Mas, para isso há que se disponibilizarem meios de compreensão do que realmente é esta linguagem na educação e aqui enfatizo a problemática do **Jogo Dramático**. Esta questão vem transposta para a realidade operacional, a qual também interfere no modo de planejamento docente, conforme as falas:

DÉBORA: o que eu acho que tem é muita escrita, o profissional da educação infantil é muito relatório, relatório individual pra cada criança, planejamento, descrição para o caderno.  
PRISCILA: e te dão uma folga na semana.

DÉBORA: isso quando tem há tal da permanência.

ROSANGELA: oito horas de permanência não dá para fazer quase nada.

(GRUPO FOCAL em 31/10/2012).

Percebi que era o momento de buscar foco na questão da pesquisa e disse: se houvesse maior aprofundamento nos conteúdos e atividades na área do teatro, ou seja, cursos de formação? Neste momento, fui interrompida pelas falas de todas as docentes, não consegui terminar o assunto que iria introduzir. Foram unânimes em dizer que sentem necessidade de um maior conhecimento em relação à linguagem teatral. Para exemplificar agrupei as falas pela significação dos seus contextos:

Tem muito pouco objetivo são só aqueles e pronto. (LUCIANE, GRUPO FOCAL em 31/10/2012).

Lá no CMEI agora mudou a diretora tá bem legal que ela tá comprando livros novos. A diretora está investindo. Ela comprou um de artes visuais, chegou um acho que a semana passada sobre o teatro, ela está comprando um livro de cada área. O de artes visuais eu fiz uma sequência que ficou muito legal. Não só o caderno de artes, o caderno de artes me ajudou bastante, você tendo outro material de apoio, isso que está sendo legal ela está investindo. (ROSANGELA, GRUPO FOCAL em 31/10/2012).

Na formação a gente aprende primeiramente você tem que ter o objetivo, você tem que focar em alguma coisa. (PRISCILA, GRUPO FOCAL em 31/10/2012).

Você tem que ver qual o objetivo você tem que ter com aquela criança. (DÉBORA, GRUPO FOCAL em 31/10/2012).

Neste panorama elas trazem tanto as **significações** geradas nos contextos no qual estão inseridas, quanto o **sentido** atribuído por elas em relação a estes contextos. Tratam assim da importância que são os cursos de formação para um melhor entendimento do que fazem na prática. Também o quanto os investimentos no próprio ambiente de ensino geram mudanças, novos olhares e, conseqüentemente, um comprometimento com a sua formação e a educação da criança.

Na sequência busquei retomar o assunto a respeito da diferença entre o jogo teatral e **Jogo Dramático**, pois, percebi inúmeras contradições em relação a estes dois jogos. Priorizei as falas na sequência de diálogos:

DÉBORA: acho que a gente encaixa os dois.

LUCIANE: o jogo teatral não tem (pausa) não, esta escrito assim, faça assim.

ROSANGELA: antes não era muito trabalhado.

PRISCILA: parece que é uma coisa mais recente. Na verdade tinha a visão de estar brincando.

ROSANGELA: a visão que se tinha antes de trabalhar a parte teatral era só apresentação. Agora que mudou isso aí. A música e dança há dois três anos atrás, se a gente não trabalhasse não tinha problema.

PRISCILA: a música era vista como uma recreação.

DÉBORA: nos pareceres tinha todas as áreas, mas a dança e a música, não apareciam. O desenho sempre tem que ter. As artes visuais é diariamente. Até eu peguei um parecer hoje que não tinha dança nem música e foi assinado pela pedagoga.

PRISCILA: Mas eu acho que isso esta na formação delas, eu terminei a minha faculdade agora na metade do ano, da metade do ano para cá que a gente começou ter uma noção disso.

ROSANGELA: Exatamente! É bem recente. Até a nossa formação de teatro, em 2010, a gente achava muito difícil trabalhar o teatro. É bem recente. Até agora ainda não foi o foco no teatro.

(GRUPO FOCAL em 31/10/2012).

As docentes refletem sobre as dificuldades em compreender a complexidade do jogo tanto na forma dramática, quanto na forma teatral e deixam transparecer à problemática que existe na formação inicial, ou seja, a Licenciatura em Pedagogia. Outras falas reforçam estas considerações:

Antes não era muito trabalhado (ROSANGELA, GRUPO FOCAL em 31/10/2012),

Parece que é uma coisa mais recente (PRISCILA, GRUPO FOCAL em 31/10/2012).

A gente já fazia só que não sabia o que era. (DÉBORA, GRUPO FOCAL em 31/10/2012).

Esta formação também influencia nos modos como são selecionados e transmitidos os conhecimentos sejam em cursos de formação, reuniões pedagógicas ou a condução de uma determinada atividade. As docentes demonstram através de suas falas, as limitações que a falta de uma formação adequada impõe ao fazer docente. Apresentam, restringe um diálogo sobre o fato de que é necessário ensinar em determinados desenvolvimentos etários e não somente reproduzir atividades sem questionar o porquê se trabalha isto e não aquilo. O mais alarmante é que o relato expõe que: somente na metade do

ano passado (2012) é que o curso de pedagogia frequentado pela docente Priscila fez uma referência à linguagem teatral.

Este cenário aponta fatos emergentes como: a relação de formação docente e o espaço dado a arte nos CMEIs. A análise das falas nos mostram estas considerações:

A visão que se tinha antes de trabalhar **a parte teatral** era só **apresentação**. (...) A música e dança há dois três anos atrás, se a gente não trabalhasse não tinha problema (grifo meu) (ROSANGELA, GRUPO FOCAL em 31/10/2012).

**Nos pareceres tinha todas as áreas, mas a dança e a música, não apareciam. O desenho** sempre tem que ter, as artes visuais **é diariamente**, até eu peguei um parecer hoje **não tinha dança nem música e foi assinado pela pedagoga** (grifo meu) (DÉBORA, GRUPO FOCAL em 31/10/2012).

**A música era vista como uma recreação** (grifo meu) (PRISCILA, GRUPO FOCAL em 31/10/2012).

Percebe-se assim que a arte ainda é vista como algo sem importância que não produz nada, portanto, não há interesse em assumi-la como conhecimento e de suma importância para o desenvolvimento da criança. Ora, se ainda necessitam da linguagem teatral como um produto, a música como uma recreação, o desenho que deve ser diariamente promovido as crianças como se as artes visuais se resumissem somente ao desenho e a dança, que não há problema em não estar presente em um parecer da educação infantil. Algo necessita ser revisto, há começar pelas formações de todo o corpo educacional da escola. Assim, Rosangela conclui que:

Falta capacitação para todos os funcionários, seria uma troca de experiência dentro do CMEI. Foi feito uma apostila de jogo dramático, foi feito xérox para o CMEI, mas ninguém procura, acho que é um pouco de descaso (ROSANGELA, GRUPO FOCAL em 31/10/2012).

A fala da docente Rosangela exemplifica que a formação de todos pode fazer com que a importância dada a um determinado conhecimento promova-o e este passe a realmente fazer parte do contexto educacional. Tal importância gera um comprometimento maior com o conhecimento adquirido.

Neste sentido, as falas que tratam sobre a importância de se apropriar de um conhecimento, podem ser exemplificadas através do diálogo das docentes sobre a questão se o **Jogo Dramático** é uma brincadeira.

Rosângela: não a gente tem que **planejar**.

Débora: é uma brincadeira séria.

Priscila: Não! Para a criança **brincar** ela **não precisa do adulto intermediando** nem nada.

Luciane: **o jogo tem regras!**

Priscila: o jogo ele tem um formato uma coisa, um caminho já a brincadeira não. Brinquedo ele se relaciona com o íntimo da criança, o mundo imaginário, já **o jogo ele tem regras**, tem **um modelo de ação**.

Débora: o jogo dramático tem que ter muito envolvimento da pessoa que vai aplicar. Você não pode dar um jogo e só ficar olhando, você tem que se envolver.

Priscila: Pela pesquisa que eu fiz, o jogo é um elemento próximo da criança. É uma coisa que ela se identifica, por ser uma coisa próxima a ela, da mesma forma a gente já teve infância. A gente já vivenciou estes jogos e é uma coisa próxima da gente. É um elo, uma ponte de ligação entre a gente e a criança. Fica fácil, a gente gosta a criança gosta.

(GRUPO FOCAL em 31/10/2012). (grifos meu)

Percebo que ao chegarmos aos momentos finais do grupo focal, o olhar direcionado ao **Jogo Dramático**, apesar de ainda ser um olhar contraditório, já apontava caminhos diferentes do primeiro encontro. Havia ali uma franqueza maior, no sentido de apropriação e de reflexão a respeito da necessidade de um lugar digno ao **Jogo Dramático** na educação infantil e que este é um conhecimento por excelência, não há, portanto, porque usá-lo como degrau para alavancar outros conhecimentos.

Para tanto, todas concordam que no jogo tem **ação de todos** os envolvidos, **todos estão em ação**.

Neste ponto final retomo o objetivo geral do Grupo Focal, se é necessário platéia no **Jogo Dramático**, as docentes disseram que não, pois não se tratava de uma peça teatral.

Assim finaliza nosso último encontro, sem antes todas olharem para mim, com cara de criança quando querem alguma coisa da qual foram proibidas:

Mas agora só para tirar a nossa dúvida o jogo dramático tem que ter platéia ou não necessariamente? (ROSANGELA, GRUPO FOCAL em 31/10/2010)

No fundo, no fundo fica uma dúvida. (DÉBORA, GRUPO FOCAL em 31/10/2010)

Os momentos de diálogos no Grupo Focal acabaram gerando um lugar de formação para as docentes. Pois através das suas falas ou das falas das colegas, das dúvidas, dos olhares reticentes, das contradições, conseguiram fazer uma análise reflexiva das suas práticas, do modo como se colocam diante do conhecimento e como o disponibilizam para as crianças. Portanto, o final do encontro foi o momento de tirar dúvidas, de se certificar se o que foi colocado por elas durante os encontros estava correto, como poderiam trabalhar o **Jogo Dramático** com as crianças sem ser uma apresentação. Como elas mesmas perguntaram: No **Jogo Dramático** tem que ter platéia ou não?

Pesquisadora: vocês terão que ler a dissertação. (risos) no **Jogo Dramático** ele não tem platéia, por isso que coloquei em discussão o tempo inteiro, desde o primeiro encontro eu coloquei a pergunta: precisa ter platéia? O que acontece, a diferença principal entre o jogo teatral e o **Jogo Dramático**, eles são diferentes. Porque o jogo teatral ele tem uma raiz grega, o que eu faço na minha formação de atriz, ele é utilizado como meio de apreciação por uma platéia. O teatro significa lugar de onde se vê, é a platéia, tem que ter alguém no palco e alguém na platéia, o **Jogo Dramático** não. Por isso eu perguntei todos estão em ação? Vocês responderam sim. Precisa de uma platéia? Vocês responderam não. Não precisa.

Rosangela: A gente ficava pensando sinceramente (ROSANGELA, 31/10/2012).

Priscila: Estava eu olhando será que eu sou uma platéia? (PRISCILA, 31/10/2012)

Pesquisadora: quando você está em **Jogo Dramático**, aí é que é o bacana Priscila, você não está observando, você não está fora, você está envolvida e todos estão envolvidos. (grifos meu). (GRUPO FOCAL em 31/10/2012).

Durante as trocas estabelecidas no Grupo Focal as docentes deixaram transparecer o quanto se faz necessário compreender o conceito do que será aplicado na prática e esta compreensão se traduz através de formação docente.

## ATO V - CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES SOBRE A COMPREENSÃO DE DOCENTES DA PEQUENA INFÂNCIA SOBRE O JOGO DRAMÁTICO

*[...] a análise científica das contribuições mais fantasiosas e distantes da realidade, [...] convence-nos de que são submetidas à modificação ou reelaboração da nossa imaginação*  
ANA LUIZA SMOLKA<sup>42</sup>.

A compreensão de um determinado conhecimento e da sua aplicabilidade torna este conhecimento disponível tanto à pessoa que o propõe, quanto a quem o recebe. Com isso, se disponibilizam espaços tanto imateriais, quanto materiais para o favorecimento de aprendizagens expressivas, como é o caso do **Jogo Dramático** na educação infantil. Tal entendimento do que é o jogo, na pesquisa realizada, abre possibilidades a uma reflexão crítica a respeito do próprio fazer pedagógico, das ressignificações, dos questionamentos, reformulações e avaliações constantes sobre a formação docente e as práticas destinadas as crianças por meio do **Jogo Dramático**.

A partir destas considerações foi possível projetar olhares múltiplos na conclusão da pesquisa. Tais olhares me permitiram trilhar mundos através das falas das docentes pesquisadas. Mundo estes que me levaram a identificar em suas falas a importância do fortalecimento de cursos de formação continuada, de materiais teóricos e da formação superior que mostrem o **Jogo Dramático**, através de uma linguagem acessível, tanto do que ele é quanto o seu processo com a criança.

Visto que, a necessidade de se discutir o **Jogo Dramático** como parte integrante de determinados cursos de licenciaturas se faz necessário pelo fato de se construir um olhar atento para a educação infantil. Neste sentido, o **Jogo Dramático** deve ser prioridade para o entendimento e a compreensão dos processos de aquisição do conhecimento, da imaginação e da criação na

---

<sup>42</sup> Epígrafe retirada da obra: SMOLKA, Ana Luiza. Apresentação e comentários In: Vygotsky, Lev Semionovich. **Imaginação e Criação na Infância**: ensaio psicológico. São Paulo: Ática, 2009, p. 20.

infância, assim como meio de reformulações dos modos como se mediam os saberes para a criança.

A problemática apresentada pelas docentes mostram um longo caminho para que o **Jogo Dramático** esteja presente no espaço escolar infantil, disponível tanto a criança, quanto para as docentes. Neste sentido, a relevância do espaço que é dado ao jogo nos cursos de formação docente e as possibilidades de sua efetivação nas salas de aula, foram expressas nas falas indicadas na **análise da realidade**. As quais mencionavam não só uma realidade interna (dentro da escola), mas também, uma realidade externa (SME). Isto é o quanto muitas vezes se desconsidera as reais necessidades de se estabelecer um vínculo estreito entre a sala de aula, a coordenação pedagógica, a direção, a Secretaria (SME). Também, as propostas encaminhadas à escola, a elaboração de conteúdos que dialoguem de modo eficaz com a realidade docente e, conseqüentemente, com a realidade da criança.

Assim, observar e interagir com docentes em busca de um conceito sobre o **Jogo Dramático** foi pensar na necessidade de uma ampla compreensão dos conceitos trabalhados nas linguagens, aqui enfatizo a teatral. Os conceitos ainda não estão acessíveis para grande parte de docentes em formação. Para que haja uma educação de qualidade, que **reflita a realidade**, que **signifique** e reafirme a profissão docente como agente de transformação, é necessário à revisão não só dos **planejamentos de aula**, mas revisões dos **projetos políticos pedagógicos**, dos **referenciais** para a educação infantil, dos **livros e materiais didáticos**. Sendo assim, é possível uma integralidade no diálogo entre a teoria e prática.

Para tanto, foi necessário situar a compreensão do **Jogo Dramático** nas bases de sua historicidade e desenvolvimento humano e, assim, verificar como as docentes que participaram do estudo o compreendem e como a compreensão sobre o **Jogo Dramático** afetava a sua prática. Observei que os processos de assimilação de um dado conhecimento por parte da humanidade, depende dos modos como se seleciona, compreende, reflete e organiza-se o processo de ensino. Para isso, a mediação do adulto no mundo da criança é de



suma importância, ou seja, o modo como são conduzidos e selecionados os saberes que se dirigem a ela determinam o despertar ou não das suas dimensões de **aprendizagem** e **desenvolvimento**. Vygotsky já nos dizia “[...] *as criações mais fantásticas nada mais são do que uma nova combinação de elementos que, em última instância, foram hauridos da realidade [...]*” (SMOLKA, 2009, p. 20).

As docentes demonstraram em suas falas, identificadas na análise da **mediação docente**, o quão importante é a figura mediadora para o desenvolvimento da criança. Assim, a possibilidade de mediação se dá através do entendimento do que se media, isto é, o reconhecimento da importância de determinado conhecimento para o desenvolvimento humano é a importância dada ao conhecimento por quem faz a mediação educacional.

Conforme as falas analisadas, conclui-se que há urgência em formações docentes continuadas as quais abordem o **Jogo Dramático** e que estas formações continuem, que não seja um episódio no percurso educativo. O nosso tempo é o tempo da urgência, de revisão de padrões, de valores. Pois, as crianças referidas nas intervenções pedagógicas selecionadas para este estudo, não são as crianças de gerações anteriores, em que o tempo demorava a passar, as informações estavam disponível somente em páginas de papel, que para conhecer determinado lugar deveria ir até ele, que as conversações eram presenciais. Estas crianças estão neste tempo interativo, conectivo, ambivalente, com múltiplas janelas presenciais e virtuais. Trazem consigo olhares que precisamos aprender a ver e também rever agora o nosso olhar sobre elas.

A partir disso, considero que os seus dizeres também me levaram a questionar as relações estabelecidas entre o imaginário e o real dentro do **Jogo Dramático**. Isto se evidenciou na análise de **significações**, que o entendimento das produções estabelecidas em jogo não é um mero fazer, mas sim estar em jogo dramaticamente é falar de uma realidade, ou seja, é uma estratégia de atividade ou vivência que permite a criança analisar o mundo. Portanto, o que se joga interessa para quem está em jogo, como meio de representação do seu mundo. Para tanto, há importância de jogar o mundo

(RYNGAERT, 1981), já que o **Jogo Dramático** não é uma atividade de imitação estéril é a capacidade de transformar um momento de ação em autoria e emancipação diante da vida. Nestas conclusões, mais uma vez trago Vygotsky (SMOLKA, 2009, p.20) o qual diz “[...] *a imaginação não é um divertimento ocioso da mente, uma atividade suspensa no ar, mas uma função vital necessária [...]*”.

Neste sentido, o **Jogo Dramático** expresso nas falas docentes se insere como um meio concreto de simular situações cotidianas e não somente um recurso usado para dinamizar determinados conteúdos. As significações produzidas em jogo são as representações propostas em jogo, ou seja, se estabelece o protagonismo abordado por Elkonin (2010), tanto da ação em jogo, quanto das personagens que surgem deste processo. Para tanto, é necessário haver uma formação docente que dialogue com a complexidade desta linguagem teatral.

Estas considerações me conduziram à compreensão de que o **Jogo**, enquanto elemento cultural humano, e **Dramático**, enquanto expressão humana estão presentes no brincar da criança pequena e são ferramentas necessárias a construção de saberes na educação infantil. Estas considerações se apóiam na compreensão de que: o que torna o **Jogo Dramático** elemento da cultura infantil são as práticas proporcionadas à criança. Por isso, escolhi o título: “**Do Drama ao Jogo: a compreensão de docentes da pequena infância sobre o Jogo Dramático**”. A justificativa se faz pela minha compreensão de que o drama, aqui foi tratado como concretude da vida humana, já que esta possui uma dimensão dramática. Por outro olhar, a experiência dramática levada como ação, no **Jogo Dramático**, é protagonizada através desta ação. Portanto, unir este tragicômico da vida humana é solicitar o **Jogo Dramático** como instrumento facilitador de diálogo com o mundo.

Assim, as considerações feitas nesta pesquisa finalizam, mas não são finalizantes, pois esta temática requer novos olhares para o modo como se processa a compreensão docente durante os cursos de formação, sejam iniciais ou continuadas. Também os diálogos estabelecidos para que se

desenvolvam intervenções pedagógicas adequadas, através do processo com **Jogos Dramáticos** direcionados as crianças.

Creio que o **Jogo Dramático** na educação é um modo integral de promover o desenvolvimento infantil, de ampliar as possibilidades de expressão da criança, de gerar novos espaços para se discutir a aprendizagem, a formação docente e os modelos de desenvolvimento. *“Se o jogo dramático é tão importante fator na vida da criança como concluímos, a Educação Dramática exige que centremos nele o processo educativo [...] a Educação Dramática nos solicita como todos os pensadores liberais a partir de Platão nos induziram a fazê-lo, começemos pela criança [...]”* (COURTNEY, 2010, p. 287). Portanto, não há como pensar no **Jogo Dramático** sem fazer referência a criança, ela é o transporte para a dramaticidade. Assim, pesquisar o **Jogo Dramático** é uma aventura entre textos é um surpreendente encontro: neste momento lembro dos meus companheiros nesta viagem, que foram meus protagonistas favoritos, alguns me exigiram mais, já outros me conduziram com leveza.

Porém, houve um deles Vygotsky, que me acompanhou desde o primeiro instante, sempre me falava que não tem como projetar uma realidade se ainda não vivi, ao mesmo tempo em que me desenvolvo, também aprendo, se consigo me identificar em uma imagem é porque eu me reconheço na minha cultura e, é porque me reconheço que vejo a minha história e as outras histórias. Assim, me despeço de todos os cenários e personagens aqui apresentadas, fecho as cortinas e me encaminho para a coxia, diante de mim me desfaço da maquiagem, retiro o figurino, visto a Adriana novamente, não que tenha me deixado para poder realizar este estudo, mas percebo que elaborar algo que esteja disponível as pessoas é de certo modo se distanciar do que se está, do que se é. É criar uma personagem, se colocar no lugar do outro. É **Jogo e Drama** e neste momento saio do “silêncio” em busca de outras “deixas”<sup>43</sup>...

---

<sup>43</sup>Deixa se refere à frase final de um texto teatral. Usualmente atores e atrizes utilizam à deixa quando estão ensaiando e se faz necessário voltar o texto. Com isso é utilizada somente a parte final, caso contrário teria que repetir o texto todo para fazer a contra cena.

Escrever implica calar-se; escrever é, de uma certa maneira, se fazer “silenciosa” (grifo meu) [...] escrever é oferecer desde o primeiro momento esta última réplica ao outro. ROLAND BARTHES<sup>44</sup>

---

<sup>44</sup>Roland Barthes “Foi um escritor, sociólogo, crítico literário, semiólogo e filósofo francês. Formado em Letras Clássicas em 1939 e Gramática e Filosofia em 1943 na Universidade de Paris, fez parte da escola estruturalista, influenciado pelo lingüista Ferdinand de Saussure. Crítico dos conceitos teóricos complexos que circularam dentro dos centros educativos franceses nos anos 50. [http://pt.wikipedia.org/wiki/Roland\\_Barthes](http://pt.wikipedia.org/wiki/Roland_Barthes), acesso em 04/08/2013. A epígrafe foi retirada do livro: PAZ, Francisco Moraes. As aventuras do pensamento. Curitiba: Ed. da UFPR, 1993, p. 129.

## REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de, OZELLA, Sergio. **Apreensão dos sentidos**: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, v. 94, n. 236. p. 299 – 322, jan/abr. 2013.
- ARCE, Alessandra, DUARTE, Newton (org.). Brincadeiras de papéis sociais na educação infantil: contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin. São Paulo: Xamã, 2006.
- ARTAUD, Antonin. O teatro e seu duplo. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- BRASIL. **Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**: Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, RELATOR - Raimundo Moacir Mendes Feitosa, PROCESSO Nº: 23001.000038/2009-14. Brasília: DF, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**: 1998.
- \_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília 2010.
- COURTNEY, Richard. **Jogo, teatro & pensamento**: as bases intelectuais do teatro na educação. São Paulo: Perspectiva, 2010.
- CURITIBA. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Educação. **Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba**. Volume 2. Curitiba: SME, 2010.
- \_\_\_\_\_. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Educação. **Caderno Pedagógico: Linguagem Visual e Teatral**. Curitiba: SME, 2011.
- DELARI, Junior Achilles. **O sentido do “drama” na perspectiva de Vigotski**: Um diálogo no *limiar* entre arte e psicologia. Psicologia em Estudo, v 16, n 2, p. 181, 197, abr/jun. 2011.
- DUARTE JR, João Francisco. **Fundamentos Estéticos da Educação**. São Paulo: Papirus Editora, 1998.
- ELKONIN, Daniil B. **Psicologia do Jogo**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.
- FABRI, Adjuto de Eudes. **A gênese dos processos psíquicos na Psicologia Vigotskiana**. Curitiba, PR: Supergraf, 2008.

GARANHANI, Marynelma Camargo. **Sociologia do Corpo**. Comunicação oral. Curso de Educação Física da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Outubro/2011.

GARANHANI, Marynelma Camargo. In: GARCIA, Tânia Maria F. Braga; HORN, Geraldo Balduino e SCHMIDT, Maria Auxiliadora, (org.). **Diálogos e perspectivas de investigação**. Ijuí: Unijuí, 2008.

GATTI, Bernadete, A. **Grupo focal na Pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Líber Livro e editora, 2005.

\_\_\_\_\_. Formação de Professores: condições e problemas atuais. **Revista Brasileira de Formação de Professores**. V. 1. N. 1, p. 90, 102. Maio /2009.

GATTI, Bernadete, A; BARRETO E. S.S (org.) **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GUIMARÃES, Célia Maria; REIS, Pedro Guilherme Rocha dos, (org.). **Professores e Infâncias: estudos e experiências**. Araraquara, SP: Junqueira Marin, 2011.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Perspectiva, 2010.

JAPIASSU, Ricardo. **A linguagem teatral na escola: pesquisa, docência e prática pedagógica**. São Paulo: Papirus, 2007.

\_\_\_\_\_. **Metodologia do Ensino do Teatro**. Campinas, SP: Papirus, 2001.

LABAN, Rudolf. **Domínio do Movimento**. São Paulo: Summus, 1978.

MAFFESOLI, Michel. O instante eterno: **o retorno do trágico nas sociedades pós-modernas**. São Paulo: Zouk, 2003.

MARIGUELA, Marcio Aparecido. A construção de um objeto: **O Drama**. Dissertação de Mestrado – Universidade Estadual de Campinas, 1994, p. 118 - 130.

MAZZOTTI, Judith Alves. **O Método nas Ciências Naturais e Sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira, 1996.

MELLO, Suely Amaral & FARIA, Ana Lucia de (org). **Territórios da Infância:** Linguagens, tempos e relações para uma pedagogia para as crianças pequenas. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2009.

NADOLNY, Lorena de Fátima. Estratégias de formação continuada de professores de educação infantil: **em foco a linguagem movimento**. Dissertação de Mestrado em Educação – Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2010.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizagem e desenvolvimento um processo sócio-histórico**. São Paulo: Editora Scipione Ltda, 1995.

PALLOTTINI, Renata. **Introdução à dramaturgia**. São Paulo: Editora Ática S.A, 1988.

PIEPER, Christiane. **Sem Rumor pelo Mundo, Catarina e o Urso**. Kalandraka, Portugal, 2005.

PLAISANCE, Eric. Para uma sociologia da pequena infância. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas: v. 25, n. 86, abril 2004, p. 221 – 241.

QUINTEIRO, Eudisia Acuña. **Estética da Voz** – uma voz para o ator. São Paulo: Summus editorial, 1989.

RAMOS, Elisabeth Christmann, FRANKLIN, Karen (org.). **Fundamentos da Educação:** os diversos olhares do educar. Curitiba: Juruá, 2010

RETONDAR, Jéferson José Moebus. **Teoria do Jogo:** a dimensão lúdica da existência humana. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

RYNGAERT, Jean Pierre. **Jogar, representar:** práticas dramáticas e formação. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

\_\_\_\_\_. **O Jogo Dramático no meio Escolar**. Coimbra: Centelha, 1981.

SLADE, Peter. **O Jogo Dramático Infantil**. 8. ed. São Paulo: Summus, 1978.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. Apresentação e comentários. In: Vygotsky, Semionovich Lev. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Ática, 2009.

SZONDI, Peter. **Teoria do Drama Moderno**. São Paulo: Cosac & Naif, 2001.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Rio de Janeiro: Vozes 2002.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **Psicologia da Arte**. São Paulo, Martins Fontes, 1999.

\_\_\_\_\_. **Teoria e Método em Psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

\_\_\_\_\_. **A Formação Social da Mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

\_\_\_\_\_. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VIRMAUX, Alain. **Artaud e o Teatro**. Tradução de Carlos Eugênio Marcondes de Moura. 2ª edição - São Paulo: Perspectiva, 1990.





## **ANEXO 1 - TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

LINHA DE PESQUISA CULTURA, ESCOLA E ENSINO

### **AUTORIZAÇÃO**

Autorizo a minha imagem nas gravações (vídeo e áudio) e, a minha identificação na presente pesquisa com o uso de meu nome e não de pseudônimo. Assim como os registros escritos e da prática realizada no curso de capacitação em Jogos Dramáticos no ano 2010, realizado pelo Departamento de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação Curitiba, para a realização da pesquisa ***“Jogos Dramáticos: a compreensão de professores e educadores sobre o conceito e a prática com jogos dramáticos”***. Coordenada pela professora Dr<sup>a</sup> Marynelma Camargo Garanhani da Universidade Federal do Paraná para fins de estudo dos educadores/professores e da pesquisadora Adriana Teles de Souza.

Tenho conhecimento que as gravações, textos e fotografias serão utilizadas unicamente com a finalidade de promover o conhecimento sobre os estudos com o jogo dramático na formação docente, por parte de educadores e professores de CMEI's e Escolas de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino, alunos e professores da Universidade Federal do Paraná. Serão, portanto, incluídas em materiais a serem divulgados e publicados sem fins comerciais.

Tenho ciência de que não serão pagos direitos de uso da imagem.

Nome do docente: \_\_\_\_\_

Assinatura e RG \_\_\_\_\_



## ANEXO 2 - CARTA DE APRESENTAÇÃO, INTENÇÃO E OBJETIVO DA PESQUISA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
CULTURA, ESCOLA E ENSINO

A Coordenação do Departamento de Educação Infantil  
Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de Curitiba

Curitiba, 02 de julho de 2012 .

Prezado (a) Professor (a)

Apresento-lhe a mestranda **Adriana Teles de Souza** do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR, que está realizando a pesquisa (dissertação) “**Jogos Dramáticos: a compreensão de professores e educadores sobre o conceito e a prática com jogos dramáticos**”, no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR.

A pesquisa propõe como instrumento de investigação o grupo focal, (debates gravados em áudio e vídeo) com as educadoras/professoras participantes do curso de capacitação docente “Jogos dramáticos na educação Infantil” promovido pelo Departamento de Educação Infantil da Rede Municipal de Curitiba, o qual foi ministrado em 2010 pela referida mestranda. Portanto, solicito a autorização e colaboração desta secretaria para a realização da pesquisa.

Agradeço antecipadamente e me coloco à disposição para maiores esclarecimentos pelo endereço eletrônico [marynelma@ufpr.br](mailto:marynelma@ufpr.br)

Saudações acadêmicas

Profª Dra. Marynelma Camargo Garanhani

Orientadora da Pesquisa



Prefeitura Municipal de Curitiba  
Secretaria Municipal da Educação  
Superintendência de Gestão Educacional  
Departamento de Educação Infantil

Avenida João Gualberto, 623  
3º Andar Torre A  
Alto da Glória  
80030-000 Curitiba PR  
Tel 41 33503080  
www.curitiba.pr.gov.br

## AUTORIZAÇÃO

Autorizamos a pesquisadora Adriana Teles de Souza, (mestranda) da Universidade Federal do Paraná, a realizar o estudo denominado **"Jogos Dramáticos: a compreensão de professores e educadores sobre o conceito e a prática com jogos dramáticos"**, no período de 03/09/2012 a 14/12/2012, com os profissionais, citados no anexo, dos Centros Municipais de Educação Infantil. Estamos cientes sobre as características e objetivos da pesquisa, bem como das atividades que serão realizadas nesta instituição.

Curitiba, 10 de setembro de 2012.

Ida Regina Moro Milléo de Mendonça  
Diretora do Departamento de Educação Infantil